## نموذج ترخيص

أنا الطالب: محمد فالح مسلم الجبور أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/ أو استغلال و/ أو ترجمة و/ أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و/ أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة ماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

**تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي.**

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/ أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: محمد فالح مسلم الجبور

التوقيع:

التاريخ: ٩/ ١٢/ ٢٠١٢م

# تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي.

إعداد

**محمد فالح مسلم الجبور**

المشرف

**الأستاذ الدكتور سلامة طناش**

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

الإدارة التربوية



كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الاول /٢٠١٢م

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/١٢/٦

| أعضاء لجنة المناقشة | | التوقيع |
|---|---|---|
| أ.د. سلامه يوسف طناش<br>أستاذ – الادارة التربوية | مشرفاً | ........... |
| أ.د.بسام مصطفى العمري<br>أستاذ - الادارة التربوية | عضو | ........... |
| د.خالد علي السرحان<br>أستاذ مشارك - الادارة التربوية | عضو | ........... |
| أ.د. عدنان بدري الابراهيم<br>أستاذ - الادارة التربوية (جامعة اليرموك) | عضو ومحكم خارجي | ........... |

# الإهــداء

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الرسول الأمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه و من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ....آمين

أما بعد.....

لم أجد أصعب من أن أكتب أهداءً، فكلما كتبت سطراً هممت بمسحه خوفاً، لعدم قناعتي بأن الذي قمت بكتابته لا يعبر عما يجول بداخلي من احترام وتقدير لمن أكتب إليه، ومهما كتبت فإني على يقينٍ إنني لن أوفي من أكتب إليه حقه...

إلى من وجدت فيك صفات المحب المعين النصوح والمتلذذ بإسعادي

إلى الصدوق العطوف

إلى من حرم نفسه من أجلي

أهدي لكم نجاحي، فأنتم الذي زرعتم, وأنتم خيرمن يحصد، فقد كنتم الداعمين لي بلا حدود، لكم مني جزيل الشكر والتقدير والامتنان...

"ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله".

## الى والديَّ

الطالب: محمد فالح مسلم الجبور

## الشـكر والتقدير

ومن القلبِ إلى القلبِ رسالةٌ تحملُ بينَ أسطرها رجعَ صدىً تحمّلَ بالمشاعرِ والذكرياتِ، كنـّا خلالها في حضرةِ علماءَ أجلاءَ يحيونَ للعلمِ و كالعلمِ، لا مسعىً لهم إلا رفعُ الغمةِ، وسبرُ اللجةِ، واستجلاءُ الحقيقةِ، وإماطةُ اللثامِ واكتناهِ مغاورِ العلمِ ودروبِ المعرفةِ، يشذبونَ الفكرَ ويهذبونَ الطبعَ بينَ درسٍ ودُرَبَةٍ و محاضرةٍ، فكانوا و كانَ العلمُ في أنفسِهم من الأصالةِ والصدقِ بحيثُ اتحدَ كلٌ منا مع نفسهِ و ذاتِه، وشرعَ بالبحثِ ينهلُ من رحيقِ العلمِ المختومِ على وقعِ تصحيحٍ وتصويبٍ وتوجيهٍ من جهابذةِ العلمِ و أصحابِ الفضلِ، فما استقر لهم في أنفسِنا إلا الجزيلُ من الشكرِ, والعظيمُ من العرفانِ والامتنان.

أما من أفسحَ ليَ المجالَ واسعاً من وقتهِ و توجيههِ ونُصحهِ، حتى استقرَّ لي ما أنا بصددهِ اليومَ من حصادِ الجهدِ ونوالِ الغايةِ و المأربِ " الأستاذ الدكتور سلامة طناش " فله من الشكرِ أجزلهُ، ومن الامتنانِ أعدلهُ و أكملهُ، ومن الجميلِ الذي طوقني به مقامٌ في القلبِ ومنزلةٌ من الفؤادِ لا يدانيها ذو فضلٍ أو صاحبُ منة إلاه إلاه.

ولكم مني لجنة المناقشةِ شكرٌ وامتنانٌ وعرفانٌ؛ لأنكم وبخبرةٍ موصولةٍ بأعوام من الكدِّ والجهدِ والعملِ الدؤوبِ والإنجازِ في ميادينِ العلمِ وساحاتِ المعرفةِ، ستسبرونَ أغوارَ ما ضمَّنتهُ في هذا الجهدِ وهذا البحثِ لتجتبوا من أعماقهِ الدرَّ واللؤلؤَ والمرجانَ مما كنتم واهبيه وزارعيه بما قدمتموه لنا من خلاصةِ علمكم وحصيلةِ تجاربكم فلكم من القلبِ وإلى القلبِ محبةٌ وشكرٌ وعرفانٌ.

محمد فالح الجبور

# فهرس المحتويات

**المحتويات**

## فهرس الجداول

## قائمة الاشكال

## قائمة الملاحق

**تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي.**

**إعداد**

**محمد فالح الجبور**

**المشرف**

**الأستاذ الدكتور سلامة طناش**

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى اقتراح معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في ضوء المعايير العالمية، من وحهة نظر مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الاردن، وقد تمً اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (500) مديراً ومديرة. استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته التي تكونت بصورتها النهائية من (61) فقرة، توزعت على خمسة مجالات هي: مجال المعايير الأساسية (12) فقرة، ومجال المعايير المهنية (10) فقرات، ومجال المعايير المتعلقة بالخدمات المقدمة للمدارس (10) فقرات، ومجال معايير التقويم (13) فقرة، ومجال معايير تتعلق بالمنهاج (16) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدارسة أنّ تصّورات مديري المدارس الثانوية في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين جاء بدرجة مقبولة في كافة المجالات، باستثناء مجال المعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية والذي جاء بدرجة متوسطة وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: المعايير المهنية، ومعايير تتعلق بالمناهج، ومعايير تتعلق بالتقويم، والمعايير الأساسية، معايير تتعلق بالخدمات المدرسية. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات مديري المدارس ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين التربويين وفقا لمتغيرات: ( الجنس والإقليم)، (الجنس والمؤهل والإقليم )، (الجنس والمؤهل والخبرة)، (الجنس والمؤهل والإقليم والخبرة). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس مع دبلوم، و وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة (من 5 سنوات- اقل من10 سنوات).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بدعوة وزارة التربية والتعليم إلى تبني المعايير المقترحة من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن، خاصة وأن هذه المعايير مقترحة من قبل فئة تمثل جميع الأقاليم في الأردن، وتدعو الوزارة إلى تدريب المشرفين التربويين العاملين في الوقت الحاضر على الكفايات المهنية المقترحة في ضوء معايير هذه الدراسة، وإجراء دراسة أخرى للكشف عن المعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية ومديراتها في الأردن.

# الفصل الأول
# مقدمة الدراسة ومشكلتها

# الفصل الأول

# مقدمة الدراسة ومشكلتها

## مقدمة

يشهد العالم اليوم تطورات علمية وثقافية وتكنولوجية كبيرة في كل مناحي الحياة، فهذه التغيرات تحتم على الإنسان التعامل مع هذه المعطيات الجديدة، مما يفرض عليه مضاعفة الجهود والاهتمام بعملية التعلم والتعليم، إذ إنها القوة المؤثرة في حياة الشعوب. إن العالم العربي - في ظل الظروف الراهنة وما نعانيه من تقلبات سياسية، واجتماعية، واقتصادية- أحوج ما نكون إلى مراجعة شاملة للأنظمة التربوية وإصلاحها، حيث تظهر الحاجة إلى التربية والتعليم في الظروف الصعبة.

تحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظاً على ديمومتها، وفاعليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية، المرتبط بتقويم أدائها الذي نال اهتماماً كبيراً منذ بدايته تحت مفهوم التفتيش، وصولاً به إلى مفهوم الإشراف التربوي بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين الجدد(المبتدئين) خاصة غير المؤهلين منهم ( عيسان والعاني، 2006).

وتزداد اليوم الحاجة إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، ولمّا كان الإشراف التربوي عملية فنية تؤدي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس نتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب، ويعّد دور المعلم من أصعب الأدوار في العملية التعليمية كونه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته، بالإضافة إلى أن المنهاج الذي يقوم بتدريسه في تغير مستمر، ولا شك في أن موقفه أكثر حساسية ممن يعمل في أي مجال آخر، لأنه في النهاية تقع عليه وحده مسؤولية تربية النشء وبناء الجيل الجديد، ولهذا فهو يعمل دائماً على تنمية قدراته بالدراسة والاطلاع، ليظل على صلة مستمرة بكثير من العلوم، ويدفعه ثقل مهمته إلى تلمس العون ممن هم أكثر منه خبرة في هذا المجال ليرشدوه، ويوجهوه، ويشرفوا عليه، ليزداد خبرة في مهنة التعليم ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وهذه هي مهمة الإشراف التربوي( البدري، 2001).

ويضم الإشراف التربوي بمعناه الشامل جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وهي مجال عمله و ميدانه، ولذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم، باعتبار أن التطوير هو الهدف الأول للإشراف التربوي، الذي يمكّن التعليم من تحقيق أهدافه وغاياته بكفاية وفعالية، وأهم نواحي التطوير التي يقوم بها الإشراف التربوي هي رفع كفاية المعلم التعليمية والأخذ بيده نحو التطور المستمر، ومساعدته على حل مشاكله باعتباره أحد العناصر الرئيسة في الموقف التعليمي التعلمي، وذلك عن طريق تزويده بالخبرات التربوية اللازمة، وإشاعة هذه الخبرات والعمل على تبادلها، وذلك من خلال عقد الندوات، وإقامة المشاغل التربوية، وإجراء البحوث، وتنظيم الدورات وتوفير التسهيلات التعليمية اللازمة له.

ويهدف الإشراف التربوي إلى استثمار قدرات وكفاءة وفاعلية أداء المعلمين والمديرين من خلال فهم متطلبات المعرفة فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس القيم الأخلاقية ونشرها، وتزويد الطالب بالاتجاهات الإيجابية والمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً، وبناء منظومة قيمية وثقافية والمحافظة عليها.

لقد أخذ الإشراف التربوي بالأساليب والطرق الحديثة للإشراف التربوي بمفهومه العصري الذي يتمشى مع المفهوم الجديد للإشراف، من أجل النهوض بالعمليتين التربوية والتعليمية، وقد مرّ الإشراف التربوي خلال تطوره بصعوبات جعلته يتعثر في مواكبة التطور في ميادين التربية الأخرى.

ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة؛ مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويتبوأ المشرفون التربويون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم، باعتبارهم خبراء ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، ويترتب عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم؛ ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم ( Alger and Chizhik, 2006والخطيب والخطيب، 2003).

ويمثل الإشراف التربوي جانباً من جوانب النظام التربوي المتكامل, حيث إنه الركيزة الأهم التي تقوم وتشرف على تطوير عناصر العمل التربوي بهدف تحسين وتطوير كل ما يحيط بالعملية التربوية التعليمية بكافة محاورها.

إذ يهتم الإشراف التربوي بجميع جوانب العملية التربوية، ولذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم، باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي، ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية، ويهدف الإشراف التربوي إلى غايةٍ أساسيةٍ تتمثل في حسن استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة، التي تخدم عملية تنفيذ المنهاج والخطط المنبثقة عن البرامج التطويرية المستحدثة (فيفر ودنلاب، 1993).

كذلك يستند الإشراف التربوي في أداء دوره لتطوير عملية التعلم والتعليم في مجال تطوير المعلمين إلى احترام شخصية الفرد، وذلك بأن يحترم المشرف التربوي كل فرد يتعامل معه, فاحترام شخصية المعلم ينعكس على علاقته بطلبته ويؤثر فيها، ويأخذ هذا الاحترام مظاهر عدة منها: الاهتمام بمشكلات المعلم، ووضع رغباته موضع التقدير، وتهيئة الظروف التي من شأنها إشاعة الأمان والطمأنينة والمعاملة المهذبة والتواضع، والتعاون والإسهام في العمل الجماعي ويعتبر التعاون الديمقراطي أرقى أنواع التعاون، حيث يسود كل فرد الشعور بوحدة الجماعة، كما أن العمل الجماعي يقلل من الوقوع في الخطأ، ويوفر الوقت والجهد نتيجة لتوزيع العمل، وإشراك المعلمين في تبادل وجهات النظر عند مناقشة موضوعٍ معينٍ أو مشكلةٍ من المشكلات بطريقةٍ تعتمدُ على الإقناع القائم على تقديم الدليل، وتوفير الجو الديمقراطي، مع التأكيد على ضرورة إصغاء المشرف التربوي لجميع الآراء بصدرٍ رحب، وتشجيع الإبداع, ويتم ذلك عن طريق تنمية التفكير الإبداعي، حيث يكون الوصول لكل جديدٍ في الرأي والعمل نتيجة التفكير العميق والبحث والتجريب، ويستطيع المشرف التربوي تنمية الإبداع والابتكار عند المعلمين بإتاحة حرية التفكير لهم، وإشراكهم في تحسين الأهداف والمحتوى والمنهاج وطرق التدريس والتقويم، وتشجيعهم على التجريب، وغرس الثقة بالنفس، والاعتراف بجهودهم، والإيمان بقدراتهم (Greene,1992).

إن الإشراف عملية إبداعية، فالمعلم لا ينمو من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها من المشرف، وإنما من خلال مساعدته على تنمية نفسه عن طريق البحث عن عناصر القوة الموجودة لديه من أجل دعمها وتشجيعها، لتتكون لدى المعلم الثقة والقدرة على الابتكار والتجريب، والاعتماد على النفس في جوّ من الطمأنينة والأمن, والقابلية للتكيف وفق المواقف المتغيرة والجديدة بكفاءة، وأحياناً يضطر المشرف التربوي المؤمن بالتجديد لإجراء تعديلات في خططه

ووسائله؛ ليعالج موقفاً طارئاً، كما إن الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة لا تعتمد أسلوباً واحداً وإنما أساليب متعددة؛ مما يتيح للمشرف التربوي استخدام أسلوب أو عدة أساليب لتحقيق هدفٍ تربويٍ محدد. واستخدام الأسلوب العلمي وتزويد المعلمين بخطواته، إذ يجب أن يكون المشرف التربوي ملماً بأساليب البحث العلمي ووسائله، وضرورة تزويد المعلمين بها، ومساعدتهم على استعمالها، وتجريب أساليب وطرق جديدة في العمل، بحيث يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لدى المعلمين( مساد، 2005؛ الإبراهيم، 2002).

يعتبر الإشراف التربوي في أي نظام تعليمي - مهما كانت فلسفة هذا النظام - المرآة التي نرى فيها النظام التعليمي في اصدق صوره, أي إن للإشراف التربوي مكانة محورية داخل النظام التربوي, وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في رسم السياسيات التربوية, وتحديد استراتيجياتها التربوية ورسم إطارات مناهجها, والتعامل مع الهيئات التعليمية والإدارية, والفنية, وتدريبها وتقويمها, وتنميتها علمياً ومهنياً وتربوياً. إن كلّ ما تقدم سوّغ للباحث اقتراح معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي.

## مشكلة الدراسة :

رغم التطورات التي طرأت على الإشراف التربوي في الأردن مفهوماً وأهدافا ومهاما و تجهيزات, إلا أن هناك مؤشرات تدل على أن الإشراف التربوي لم يؤد الدور المتوقع منه وذلك ناتج عن تفاوت في أداء المشرفين التربويين من حيث الكفايات والمهارات.إن اختيار المشرف التربوي يعّد أمراً مهماً كون ممارسات المعلمين المهنية تعتمد وبشكل كبير على المساعدة التي يقدمها المشرف التربوي لهم في أداء مهامهم المهنية التعليمية وتطويرها بشكل مستمر(الطعاني, 2005 ).

لقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم منذ البداية معايير اختيار المشرف في ضوء المؤهل العلمي والخبرة والسيرة الوظيفية والمقابلة كمعايير لاختيار المشرف التربوي، ثم طورتها لاحقاً بحيث اعتمدت على الاختبار والعرض والمقابلة.

لذا فإن جملة معايير الاختيار تعّد بشكل غير متوافق مع المعايير العالمية المعتمدة في العديد من الدول لاختيار المشرف التربوي خاصة وإنها تركز في الأغلب على عامل الخبرة بالدرجة الأولى، لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تبرز من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

**ما المعايير الخاصة لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي ؟**

## هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة لاقتراح معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معايير اختيار المشرفين التربويين في الأردن؟

- ما المعايير العالمية المعتمدة لاختيار المشرفين التربويين في النظم التربوية؟

- ما المعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن تعزى لمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)؟

## أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها لاقتراح معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن, وعليه يأمل الباحث أن تستفيد من نتائجها الجهات الآتية:

- المخططون التربويون، في عملية اختيار المشرفين التربويين.

- وزارة التربية والتعليم في الأردن، بتبني المعايير المقترحة للاستعانة بها في عملية اختيار المشرفين التربويين .

- الطلبة الباحثون في مجال تطوير المعايير وأسس الاختيار في بناء الرسائل والدراسات.

## مصطلحات الدراسة:

وتتبنى الدراسة المصطلحات التالية:

الإشراف التربوي: النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين

التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي يشكل عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها( السعود، 2002).

ويعرف الإشراف التربوي إجرائياً: انه عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية بكافة محاورها.

المعايير: مستويات معيارية تستخدم كمقياس للحكم على أهمية أو قيمة جانب ما له علاقة بالموضوع الذي تستخدم به المعايير (احمد ، 2005 ) .

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها تلك القواعد والخصائص التي يجب توافرها في المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

**حدود الدراسة :**

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- ستقتصر هذه الدراسة على معايير اختيار المشرفين التربويين المعتمدة في وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي2012/2011
- سيقتصر تطبيق أداة الدراسة على مديري المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2011 – 2012.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على جزئين، ويشمل الجزء الاول لمحة عامة عن الادارة التربوية والاشراف التربوي من حيث المفهوم والخصائص، والمباديء، والمعايير، ونماذج عالمية وعربية في الاشراف، اما الجزء الثاني فيتناول الدراسات السابقة العربية والاجنبية.

**أولاً: الإطار النظري:**

تمهيد:

فرضت المتغيرات العالمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتنموية في عصر العولمة تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة التعليمية، مما يستلزم التعامل مع هذه التغيرات المتسارعة بفاعلية ووعى في محاولة لفهم معطيات حاضرنا، والتكيف معها لمواجهة تحديات المستقبل, وتتطلب تلك المتغيرات مواطنا عصريا، متفتح الذهن لديه الحافز والقدرة على التفكير, والإبداع, والابتكار, والتميز بمواصفات عصرية مع التأكيد على الولاء والانتماء للوطن، والتأكيد على الذاتية المستقبلية التي تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية والمعارف والمهارات والقدرات والعادات والقيم والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلم, والتي تمكنه من التعامل بطريقة سليمة في حياته الشخصية الأسرية ويتضمن ذلك المهارات والقدرات.

ويعتبر التوجيه الفني في الأنظمة التربوية الحديثة مراقباً للجودة النوعية في النظام التربوي؛ وبحكم موقعه الميداني فهو يرصد عن قرب صورة دقيقة للأداء التعليمي من ناحية ؛ ومدى فاعلية المناهج والتقنيات والطرق التربوية من ناحية أخرى وذلك من خلال الاطلاع على نتائج التعلم، ومن ثم يقوم بتغذية راجعة تتمثل في تقديم معلومات دقيقة من واقع الميدان يكون لها أثرها المباشر في تطوير الخطط والبرامج وأنشطة التدريب في أثناء الخدمة، بل وفي إعادة النظر في الأهداف التربوية ذاتها؛ ولذلك فإن جهد الموجه الفني يأتي من قيمة ما يقدمه من معلومات يكون لها تأثير مباشر على الإصلاح والتطوير. إن التطوير والمراجعة من سمات النظام الناجح، حيث تحرص النظم التربوية باستمرار على التطوير للحفاظ على فاعليتها، ويعد الإشراف التربوي أحد مكونات النظم التربوية الأساسية المرتبط بتقويم الأداء الذي نال اهتماماً كبيراً منذ بدايته إلى وقتنا الحاضر، لما له من أدوار متعددة، والعمل في كثير من الظروف للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية (عيسان، والعاني، 2006).

إن التغيرات الكثيرة والمتسارعة التي تصيب التربية والتعليم بشكل عام والإشراف التربوي بشكل خاص، من حيث الفكر والممارسة والنظريات والوسائل تحتم على الأنظمة التربوية إعادة النظر باستمرار بمراجعة الأدوار والممارسات الإشرافية سعياً للارتقاء بالعملية التربوية (وزارة التربية والتعليم، 2009).

يتوقف نجاح المعلم في تحقيق أهداف التربية، وترجمتها إلى واقع سلوكي داخل المدارس وخارجها؛ لتكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم، وتعد مهمة المعلم صعبة؛ لأنه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته واتجاهاته من جهة، ومن جهة أخرى فهو مطالب بملاحقة التقدم في وسائل المعرفة، ومواكبة التطور في مختلف الميادين الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ لذا فهو يلتمس العون ممن هو أكثر منه خبرة في المجال التربوي ليرشده، ويوجهه، ويمده بما يحتاجه؛ فيزداد ثقةً في نفسه، وخبرة في مهنته.

ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة؛ مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويتبوأ المشرفون التربويون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم، باعتبارهم خبراء ومتخصصين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، ويترتب عليهم تطوير العملية التربوية, وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين, وتوجيههم نحو السبل التي تزيد فعاليتهم؛ ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم (الخطيب والخطيب، 2003).

ومن أهم أهداف الإشراف التربوي الاستثمار الأمثل, وتوظيف الإمكانات المتاحة في على أكمل وجه، لخدمة عملية تنفيذ المناهج والخطط المنبثقة عن البرامج التطويرية (فيفر ودنلاب، 1993).

من هنا تنبع أهمية الإشراف التربوي بدءاً من خبرته ومهامه والأدوار المتوقعة منه، التي بمجملها تسعى إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، تلك السلطة التي تعتمد أساساً على الثقة والاقتناع والحوار المتبادل (عطاري وعيسان ومحمود, 2005).

والمشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف التربوي والموجه لنتائجه المدرسية، فقد تطور دوره لينسجم مع تغيرات العصر وحاجات التربية الحديثة، التي تنظر إلى المشرف التربوي على أنه "قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ويعمل على

تطويرها، لذا يجب على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته ومساعدته على القيام بها على أفضل وجه "(الخطيب والخطيب، 2003، ص3).

**نشأة علم الإدارة :**

حظيت الإدارة باهتمام كبير مع أنها حديثة النشأة كعلم مستقل، ويعزى هذا الاهتمام إلى طبيعتها، ووظائفها، وغاياتها، فمن حيث طبيعتها تُعد الإدارة فرعاً من فروع العلوم الإنسانية، وتتسم بالحتمية بمعنى أن إنجاز الأعمال في المنظمات لا يتأتى إلا بها، وبذلك فليس للمنظمة الخيار في أن تأخذ بها أو ترفضها، ومن حيث وظائفها تنطوي الإدارة على مجموعة من الوظائف هي التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وتتسم هذه الوظائف بالتشابك والتداخل، فمع أن لكل وظيفة خصوصية معينة، وتستهدف تحقيق أغراض محددة، إلا أن هذه الأغراض تجتمع معاً لتحقيق أهداف المنظمة. وعليه فالإدارة وسيلة تنشد تحقيق غايات معينة وأغراض محددة لتحقيق أهداف المنظمة، فهي تعمل على استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية المتاحة من أجل الوفاء بتطلعات الفرد والجماعة، فالإدارة هي المرتكز الرئيس في تطوير الأفراد والجماعات، والعامل الحاسم في تحقيق التنمية في المجالات كافة (النمر، 2001).

ويمكن تعريف علم الإدارة بأنه: مجموعة القواعد والمبادئ العلمية التي تهتم بالاستخدام الأنسب للموارد من قِبَل المؤسسات لتحقيق هدف المؤسسة بأقل وقت وجهد و كلفة ممكنة. وقد برع في هذا المجال العديد من العلماء من أبرزهم: فريدريك تايلور،وهنري فايول، وماكس فيبر، وهيربرت سايمون، وآدم سميث وغيرهم. وقد تفرعت اهتمامات هؤلاء العلماء في عدة نواحي شملت عدد من المناهج الإدارية التي ركز فيها كل واحد منهم على نقاط ومحاور محددة (الدعيلج, 2007 وحسونة, 2008 ).

وعرّف تايلور الإدارة بأنها المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم الأفراد به، ثم التأكد من أنهم يفعلون ذلك بأحسن طريقةٍ وأرخص التكاليف ( عاشور، 2001).

**الإدارة التربوية:**

تسعى القيادة الإدارية جاهدة إلى توفير مناخ صحي عام يعمل في المدرسة من خلاله كل فرد، وتسود فيه علاقات طيبة بين كل العاملين في المدرسة. وتسعى الإدارة الناجحة على توفير النظام، والتزام كل فرد فيها بالقواعد والأصول المرعية، مثلما أنها تعمل أيضاً على رفع الروح المعنوية للعاملين فيها، وزيادة دافعيتهم للعمل وقدرتهم على الإنتاج؛ لتمكن المدرسة من أداء

رسالتها التربوية والتعليمية. وتأخذ الإدارة التربوية خصوصية في تعاملها مع المؤسسات التربوية، وتعد جزءاً من علم الإدارة بشكل عام وقد تناول التربويون تعريفها وتحديد ملامحها، وينظر إليها على أنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية (مرسي، 2001).

وهي كذلك العملية الخلاقة التي يمكن بمقتضاها توفير الموارد البشرية والمادية والاستفادة منها، بما يحقق الأهداف التربوية تحقيقاً فعالاً في إطار مناخ يشجع ويرشد ويوجه العمل التربوي. كما أنه يمكن تعريف الإدارة التربوية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي من إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة (إبراهيم، 1999).

ويشير (نشوان، 2001) إلى أن الإدارة التربوية تطبيق للإدارة العامة في المجال التربوي وقد أصبحت علماً مستقلاً له كيانه المميز، ولقد تطورت الإدارة التربوية نتيجة للبحوث والدراسات في مجال العلوم الإنسانية، وتأثرت بالأنظمة الاجتماعية والسياسية والفلسفة السائدة في ذلك المجتمع، فتحديد مسارات المجتمع، واتجاهاته الفكرية والاقتصادية، وأصوله التاريخية والثقافية تحدد وتبلور أهدافه التربوية ومن ثَمَ منطلقاته التعليمية.

وأكد (الدويك، 1998) على أن الإدارة التربوية الطريقة التي يدار بها التعليم في مجتمع ما وفقاً لأيديوليجية ذلك المجتمع وأوضاعه والاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة فيه؛ ليصل إلى أهدافه بتنفيذ السياسة المرسومة له، لُيحقق هذا التعليم أهدافه من خلال كل نشاط منظم مقصود وهادف، يحقق الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة.

وأشار (العمايرة، 2002) إلى أنها مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العمليات التربوية والمؤسسات والأفراد المتصلين بها بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، بقصد التطوير النوعي والكمي في العمليات والمؤسسات والأفراد.

الإدارة هي فن وعلم تحقيق الأهداف بواسطة الآخرين. والإدارة التربوية هي فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع، وهي العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لأيديولوجيته، وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم، وهي تربية الصغار والكبار، وإعدادهم للحياة في المجتمع وتوفير القوى البشرية اللازمة لدفع حركة الحياة فيه، وتحقيق أهداف هذا المجتمع القريبة والبعيدة وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه

علاقات إنسانية سليمة، وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي، والإداري للحصول على أفضل النتائج لأقل جهد، وبأدنى كلفة، وفي أقصر وقت ممكن (نبهان، 2007).

والإدارة التربوية كذلك عبارة عن منظومات، وعمليات، ونماذج، وعلاقات، وقواعد تشغيل الموارد المتاحة للمنظمات التعليمية بغرض تحقيق أهداف متوازنة، وتشمل هذه الإمكانات الفنية والتعليمية والبشرية والمادية التي يجب أن تشغل عن طريق التخطيط المحكم والمتابعة التي تضمن نجاح التربية والتعليم (النجار، 2007).

وتأسيساً على ما تقدم فإن الإدارة التربوية الجيدة والفاعلة هي الأداة الرئيسية المنظمة للممارسات التربوية، وبها تستثمر الإمكانيات المادية والبشرية أفضل استثمار ممكن، وتفجر الطاقات الخلاقة من أجل تحقيق الأهداف؛ لذا أصبحت الحاجة ماسة إلى تطوير الإدارة التربوية، بما يمكنها من تسيير العملية التربوية ومؤسساتها التعليمية المختلفة، ولا سيما أن المؤسسات التربوية لها تنظيمات ذات طبيعة بشرية، تستوجب وجود قيادة لإحداث التغيير المناسب لإشباع الحاجات البشرية، وقد تجلى هذا الاهتمام في المحاولات التي تبذل في أساليب ومعايير اختيار القادة من العاملين في الإدارة التربوية، لأن التعرف على عناصر القيادة الفعالة والقدرات القيادية مطلب أساسي لغايات تطوير المدير إلى قائد؛ لأن الإداري القائد مربي ودوره الإضافي أن يلهم ويشجع ويرشد ويوجه العمل التربوي.

ومن هنا فإن الإدارة التربوية هي العمليات التي يدار بها نظام التعليم لتحقيق أهداف المجتمع القريبة والبعيدة، وفقا لمنطلقاته الفكرية و السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

**الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية**

تتركز أبرز هذه الاتجاهات فيما يلي:

- الإدارة التربوية علمٌ له فلسفته، وأصوله، وقواعده، وأساليبه، وطرائقه، ومنهجيته ممارساته.
- الإدارة التربوية العصرية تشكل أساس أيّ تطوير، أو تجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهدافه، وفي سبيل تطور المجتمع وتنميته الشاملة.
- تعتمد الإدارة التربوية الحديثة على الديمقراطية، وعلى العلاقات الإنسانية والمشاركة.
- أن من أولويات التطوير الإداري المعاصر العناية بالعنصر البشري اختياراً وتأهيلاً وتدريباً.

- أن الإدارة التربوية هي نظام فرعي من الإدارة العامة للدولة والمجتمع (حسان والعجمي، 2007).

**عناصر الإدارة التربوية**

تتكون الإدارة التربوية من عدة عناصر من أهمها:

- العناصر البشرية ذات المواصفات التعليمية والثقافية والتدريسية القادرة على تحقيق أهداف العمل التربوي.
- الإطار التنظيمي للإدارة التربوية من حيث المستوى والصلاحيات والنظم والقوانين ونظم الحوافز وغير ذلك.
- برامج العمل التي تتضمن الأهداف والغايات المرحلية والنهائية للعمل الإداري التربوي.
- الإمكانات المادية من الأبنية والمعدات والتجهيزات والميزانية اللازمة لتحقيق البرامج المطروحة.
- العوامل البيئية المؤثرة على العمل التربوي، إذ تعد عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة التربوية كالبيئة الاجتماعية والثقافية والنظام الاقتصادي والسياسي والتكوين النفسي والاجتماعي للعاملين في العمل التربوي ( نبهان، 2007).

**العلاقة بين الإدارة التربوية والقيادة التربوية:**

أورد الحريري بياناً للعلاقة بين الإدارة التربوية والقيادة على النحو التالي :تعرف الإدارة التربوية بأنها: تنظيم جهود العاملين، وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار.

أما القيادة فإنها: عملية اجتماعية تسعى للتأثير على أفعال الأفراد وسلوكهم واتجاهاتهم لتحقيق أهداف مشتركة مرغوبة، وهي محاولة شخص ما التأثير على سلوك وأفعال واتجاهات مرؤوسيه (الحريري، 2006).

إذاً فالإدارة عبارة عن عمليات متداخلة مختلفة مكملة لبعضها، تسعى إلى الاستفادة بأقصى ما يمكن من الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة فيها، وذلك عن طريق استخدام الوظائف الإدارية ابتداء بالتخطيط وانتهاء بالتقويم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة. كما أنها نشاط إنساني

يتمثل في توزيع الأعمال على الآخرين كل حسب اختصاصه وتولي الإشراف على التنفيذ وتقديم المساعدة اللازمة بالتوجيه والمتابعة والتقويم .

أما القيادة، فهي عملية تفاعل بين الرئيس والمرؤوسين بأسلوب قائم على مبدأ العلاقات الإنسانية، واحترام الأفراد، ووجود الثقة المتبادلة بحيث يتمكن المرؤوس الذي يتمتع بالكفاءة والقدرة على الإبداع والإبتكار من تسلم زمام القيادة في المجال الذي يتمكن من الإبداع فيه. كما أن من الضروري لرجل الإدارة الذي يحرص على أن يكون قائداً فعلاً أن يكسب ود ورضا وثقة المرؤوسين عن طريق المعاملة الإنسانية اللطيفة واللجوء إلى الحوار الهادف الفعال، إذ أن الإدارة والقيادة تسيران في اتجاه واحد، وتلتزمان لخلق رجل الإدارة الناجح.

وقد أورد (الحريري، 2006) أوجه الخلاف بين الإدارة التربوية والقيادة التربوية:

الإدارة التربوية تأتي عن طريق التعيين بقرار إداري صادر من الجهات العليا المعنية لشخص ما ليقوم بتلك المهمة، أما القيادة فهي تنبع من الجماعة وتأتي وفقاً للقبول والرضا النفسي للقائد من قبل المرؤوسين.

الإدارة التربوية تعنى بما يتعلق بالجوانب التنفيذية المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، بينما القيادة تتطلب ممن يقوم بدورها أن يبدع ويبتكر ويخطط ويتصور ليتمكن من خلال ذلك إدراك الأهداف والاستراتيجيات المستقبلية للمؤسسة التي يقودها. هذا إضافة إلى القيام بمهمة الجانب التنفيذي الواقعي.

مصدر القوة والنفوذ في الإدارة التربوية هو المنصب الذي يشغله الفرد في التنظيم المقرر له رسمياً، ومصدر القوة والنفوذ في القيادة هو الجماعة نفسها وشخصية القائد.

رجل الإدارة يختار الهدف تبعاً لمصالحه، أي أن الجماعة لا تشارك بتحديد الهدف، والقائد يختار الهدف بالاشتراك مع الجماعة، ووفق ما تتطلبه المصلحة العامة.

قد يكون السن والخبرة والأقدمية عوامل توصل إلى الإدارة، ولكن هذه العوامل لا يمكن أن تتطور لتكون قيادة إدارية، أما القيادة استعداد ومواصفات ومؤهلات معينة، تنمى عن طريق الإعداد والتدريب اللذين يتحرر بهما القائد من الفردية والأنانية وانعدام ضبط النفس.

ليس بالإمكان أن يكون كل إداري قائداً، والقائد يتفهم بعمق ما تتطلبه المهمة التي تقوم جماعته، وعليه فإن كل قائد يصلح أن يكون مديراً.

رجل الإدارة يستند إلى القانون واللوائح ويستمد سلطته من التنظيم، بينما القائد يتميز بالمرونة ويستمد سلطته من قوة تأثيره في الآخرين.

وتأسيساً على ما سبق نلاحظ بأن الإدارة هي القلب النابض للعملية التربوية، لذلك فلا بد أن تبنى شخصية المدير كي يكون قائداً ناجحاً، يعي بدقة ما تتطلبه المهمة التي تعمل بها جماعته، ويتفاعل معهم، ويحترمهم ، ويتعامل معهم بأسلوب قائم على مبدأ العلاقات الإنسانية، يتأمل، ويبدع، ويبتكر، ويخطط ،ويتصور، ويشارك؛ ليتمكن من خلال ذلك تحقيق الأهداف، والاستراتيجيات المستقبلية للمؤسسة التي يقودها.

**مفهوم الإشراف التربوي:**

حدث تطور في مفهوم الإشراف التربوي شأنه شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات والممارسات التربوية، خاصة بعد أن كشفت هذه الدراسات والأبحاث قصور الأنماط السابقة للإشراف التربوي ( التفتيش – التوجيه ) وحاولت هذه الدراسات إحداث التغيرات المرغوبة في العملية التعليمية، كما حاول الإشراف التربوي الحديث تلافي أوجه القصور من خلال نظرة شاملة للعملية التعليمية.

من هنا نجد أن الإشراف التربوي قد تطور مفهومة ابتداء من الثلث الأول للقرن الماضي وحتى اليوم، فبعد أن كان المفتش التربوي يهتم بشكل مباشر بمراقبة المعلمين، وتصيد أخطائهم والنزعة نحو انتقادهم ومحاسبتهم، وإلقاء الأوامر والتعليمات التي لا تنتهي عليهم، والتعامل معهم على اعتبار أنهم كائنات مسخرة لخدمة العملية التعليمية، تغيرت هذه الصورة، وزالت النظرة الفوقية والنزعة التسلطية التي كان يتسم بها المفتش التربوي، وأصبح عمل المشرف التربوي يفرض عليه إتباع المقاييس الديمقراطية، واحترام مشاعر المعلمين، والحوار معهم، وبذلك تحول دور المشرف التربوي من التفتيش إلى التوجيه، ثم تغير إلى الإشراف التربوي الحديث، والقائم على أسس علمية راسخة تكرس الحوار والنقاش الديمقراطي كأساس في العملية الإشرافية.

ويمثل الإشراف التربوي النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي يشكل عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها (السعود، 2002).

كذلك هو الجهود التي تبذل لتحسين العملية التعليمية، و تطويرها من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني، وتحسين قدراتهم، وحل مشكلاتهم، وتذليل ما يعترضهم من عقبات، والاهتمام بمختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية من معلم ومتعلم ومنهاج وإدارة وبيئة وتسهيلات مدرسية، مما يؤدي إلى رفع مستوى قدرات المعلمين على تنظيم تعليم الطلبة بشكلٍ يحقق الأهداف التعليمية والتربوية ( الديب، 2004 ).

الإشراف التربوي Educational Supervision ، "هو نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافيه على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم" ( حسين وعوض الله، 2006 ، ص16 )

ونظر بوردمان (Bordman) إلى الإشراف التربوي على أنه المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، بشكل فردي أو جماعي، لكي يفهموا وظائف التعليم فهماً أفضل، ويؤدونها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث ( الخطيب والخطيب، 2003).

ويجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي، هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عطوي، 2001) .

ويعرف الإشراف التربوي بأنه عملية الإتصال والتفاعل بين مختلف أطراف العملية التربوية وعناصرها (المعلم، والمتعلم، والمنهاج، والكتاب المدرسي، والبيئة، والتسهيلات المدرسية) لتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب، وفرص نمو مناسبة لسائر الأطراف(الدويك، 1998).

وبهذا فالإشراف التربوي عملية تفاعل إنسانية اجتماعية، تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل رفع كفايته التعليمية، ويقترب هذا المفهوم من التعامل مع

المعلم كمهني، وبخاصـة عندما تتم عمليـة التفاعل بيـن المشرف والمعـلم في جو من علاقات العمـل المستندة للعلاقات الإنسانيـة والاجتماعية (عريفج، 2001).

وعرّف (البابطين، 2004) الإشراف التربوي في ضوء العمليات والمهارات التي يؤديها المشرف التربوي على النحو التالي:

1. هو عملية فنية محضة، حيث يركز اهتمامه على تصميم المناهج الدراسية وتطويرها.

2. هو عملية إدارية، حيث ينظر له على أنه أحد جوانب الإدارة المدرسية.

3. هو علاقات إنسانية، حيث ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه تعامل بين المعلم والمشرف التربوي.

فالإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية  قيادية تعاونية، تهدف إلى مساعدة المعلمين في مواجهة مشكلاتهم التعليمية، ومعالجتها، فليس الغرض منه - كما يتصور بعض المعلمين - انحصاره في  تصيد الأخطاء كما كان في الماضي، بل الوقوف على مواطن  الضعف والقصور، التي تقف في طريق عمل المعلم؛ لإزالتها وتوفير احتياجاته التي تدفعه للعمل في إطار توجيهه إلى أفضل الطرق لتحسين أدائه، بل أصبح الإشراف التربوي يهدف إلى محاولة إحداث التغيير الإيجابي في الموقف التعليمي بأكمله ( عبد الهادي، 2006).

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، فقد عرفت الإشراف التربوي بأنه عملية شاملة للموقف التعليمي بجميع عناصره(المعلم، الطالب، المنهج، البيئة المدرسية) كما انه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة، وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، كما انه يعمل على تحسين الواقع الميداني ( حسين وعوض الله، 2006).

**أهداف الإشراف التربوي :**

تزداد اليوم الحاجة إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، ولما كان الإشراف التربوي عملية فنية تؤدي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، لذلك تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين والمدارس نتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب، فلذلك تعتبر مهمة المعلم أثناء قيامه بعملية التعليم من المهام الصعبة لأنه يتعامل مع الإنسان الذي تختلف ميوله وقدراته ورغباته، بالإضافة إلى أن المنهاج الذي يقوم بتدريسه في تغير مستمر.  ولا شك في أن موقفه أكثر حساسية ممن

يعمل في أي مجال آخر لأنه في النهاية تقع عليه وحده مسؤولية تربية النشء، وبناء الجيل الجديد، ولهذا فهو يعمل دائما على تنمية قدراته بالدراسة والاطلاع؛ ليظل على صلة مستمرة بكثير من العلوم، ويدفعه ثقل مهمته إلى تلمس العون ممن هم أكثر منه خبرة في المجال ليرشدوه ويوجهوه ويشرفوا عليه ليزداد خبرة في مهنة التعليم ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وهذه هي مهمة الإشراف التربوي ( البدري، 2001).

يسعى الإشراف التربوي في مجمله إلى تحقيق جودة التعليم، وتحسين نوعيته كونه من العمليات التربوية المصاحبة لعملية التعلم والتعليم في المدرسة، حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والإجراءات اللازمة للتعرف على احتياجات العملية التربوية ومتطلبات تحسين مستوى أدائها الشامل وصولا إلى التمكين(Greene، (1992 .

ويهدف الإشراف التربوي إلى استثمار قدرات، وكفاءة، وفاعلية أداء المعلمين والمديرين من خلال فهم متطلبات المعرفة فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس القيم الأخلاقية، ونشرها، وتزويد الطالب بالاتجاهات الايجابية والمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً، وبناء منظومة قيمية وثقافية والمحافظة عليها، ويسعى إلى تحقيق أهداف خاصة تحظى بأهتمام وعناية معظم الباحثين والدارسين، وقد أورد ( طافش، 2004) الأهداف الآتية للأشراف التربوي:

1. تحسين المواقف التعليمية بشكل منظم ومخطط بعيدا عن العشوائية، وبما يسهل تقويم التحسين.

2. إثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم للقيام بالعملية التعليمية وتحسينها، مما يحقق استمرارية في التحسين المرتبط بالأهداف المحددة، وبما يساعد على نمو المعلمين نمواً مهنياً مستمراً.

3. مساعدة المعلم على أن يرى غايات التعليم الحقيقية بشكل واضح، ويدرك دور المدرسة المتميز في تحقيق هذه الغايات.

4. مساعدة المعلم على التفريق بين الأهداف والوسائل, وعلى رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها.

5. مساعدة المعلم على رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح بين سائر المواد الدراسية, وتمكينه من إدراك العلاقة التي تربط مدرسته بالمدارس الأخرى.

6. مساعدة المعلم على إدراك مشكلات النشء إدراكاً واضحاً وحاجاتهم، ودفعهم لبذل المزيد من الجهد، لإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم.

7. تحسين البيئة المدرسية، وتقوية أواصر العلاقة بين المعلمين وبث التعاون بينهم، وتنميتهم مهنياً وعلمياً.

8. بناء قاعدة صلبة بين المعلمين، بحيث ينظر الواحد منهم أنه مكمل للآخر ومعزز له.

9. التأكد من توزيع المهام على المعلمين بشكل عادل، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب بما يشجع المعلم على العطاء وإبراز قدراته وإشعاره بالنجاح.

10. إذكاء حماسة المعلم، وبعث روح التنافس بينه وبين زملائه المعلمين.

11. إيجاد جو ملائم للمعلم الجديد، وتحسسه في مهنة التدريس، وجعله يتعلق بها.

12. تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمين في اتجاه المبادئ والمثل العليا المقبولة.

13. مساعدة المعلم في تشخيص ما يلقاه من صعوبات في عملية التعليم، وفي رسم الخطة لتلافي تلك الصعوبات والتغلب عليها.

إن الهدف الأسمى للإشراف التربوي هو تطوير أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية، والذي يؤدي إلى تطوير أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية، والذي يؤدي إلى تطوير أداء الطلبة وتحقيقهم الأهداف، من خلال تحقيق الآتي (منصور، 1997).

1. تحسين عمليتي التعلم والتعليم.
2. تحسين بيئة التعليم مما يؤدي إلى فعالية التعليم والتعلم وإحداث التغيير.
3. تطوير عمليتي التعليم والتعلم والإفادة من خبرات البيئة.
4. تطوير النمو المهني للمعلمين وحسن استغلال الإمكانات المادية والبشرية.
5. المحاسبة ووضع التقارير.
6. تحقيق الأهداف والقيم والديمقراطية وتزويد التسهيلات المادية.
7. تحسين برامج التعليم وتحسين خبرات التعلم عند الطلبة.

**خصائص الإشراف التربوي:**

أن عملية الإشراف التربوي بمفهومها الحديث تتصف بعدة خصائص منها ( الخطيب و الخطيب والفرح، 2000).

- تعتمد على التفاعل السليم و الديمقراطي بين المشرفين و المعلمين بهدف تحقيق النمو المتكامل للطلبة.

- تهدف إلى توجيه المعلمين, وإرشادهم, وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم مما يساعدهم على النمو المهني.

- تحسين الخدمات التعليمية، وتتجه بصورة رئيسية إلى المعلم باعتباره الركن الهام في كل المواقف التربوية ولا بد أن تتجه إليه الجهود لتزداد كفاءته ويرتقي أداؤه.

- تهتم بجميع العوامل والظروف التي تؤثر في عملية تعليم الطلاب كالمنهاج, والوسائل التعليمية, وطرق التدريس, ونظم الامتحانات, ومشكلات التلاميذ والمعلمين, والعلاقات السائدة في المجتمع الدراسي, فالغاية النهائية للإشراف التربوي بمفهومه الحديث هي تحقيق النمو المتكامل للطلاب.

ويذكر (الطعاني, 2005) أن الإشراف التربوي الحديث يتميز بعدة خصائص منها:

- الإشراف عملية قيادية ديمقراطية تعاونية مخططة، تقوم على التحليل والاستقصاء والتقويم التشاركي.

- يشمل جميع عناصر الموقف التعليمي من معلم ومتعلم ومنهاج وطرائق تدريس وبيئة تعليمية، ويعمل على تحسينها, والارتقاء بها في الاتجاه المرغوب.

- يستعين بوسائل وأساليب فردية وجماعية كالزيارات الصفية, والندوات التربوية, والورش التدريبية, والدروس التوضيحية, والقراءات الموجهة, وغيرها.

- يقوم على الاحترام المتبادل بين سائر العاملين التربويين، وتقبل الفروق الفردية والعمل الجماعي التشاركي.

- يؤكد أهمية النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم.

- يستمد المشرف التربوي مكانته وتأثيره في المعلمين من قوة أفكاره ومن مهاراته الفنية، وخبرته المتجددة.

- العلاقة بين جميع الأطراف تسودها روح الزمالة والمشاركة.

- يتطلب عملية تقييم مستمرة للأهداف والخطط والبرامج.

- يؤكد أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم.

- يتميز بصفتي الايجابية والعمق، اللتين تعتمدان على التواصل المفتوح مع جميع الأطراف.

ويركز سمعان (2000) في خصائص الإشراف التربوي الحديث على انه عملية قيادية تتوافر فيها مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهم، من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها، وهو عملية تفاعلية، تتغير ممارساتها بتغير المواقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي، ولابد ان تكون عملية تعاونية في مراحلها المختلفة، ترحب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية. إذن هي عملية تعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي.

إن الإشراف التربوي الحديث مبني على تشجيع البحث التربوي، والتجريب والابتكار، وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم، ولذلك يجب إن يكون مرناً، ومتطوراً، متحرراً من القيود الروتينية، ويعمل على تشجع المبادرات الايجابية، ونشر الخبرات الجيدة، والتجارب الناجحة، وأن يكون مستمر في السير نحو الأفضل.

والاشراف عملية تعتمد على الواقعية المدعمة بالأدلة الميدانية، والممارسة العملية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي القصور في العملية التربوية، و تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقدرها، وتقدم له العون اللازم لتخطي العقبات التي تصادفه، وبهذا تكون عملية وقائية علاجية هدفها تبصير المعلم بما يجنبه الخطأ في أثناء ممارسته العملية التعليمية.

ومما تقدم فإن الإشراف التربوي الحديث يتميز بأنه عملية قيادية، تتوافر فيها مقومات الشخصية القوية، التي تستطيع التأثير في الآخرين ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، حيث تعمل على تنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية، وتحقيق أهدافها، وأنه عملية تفاعلية تتغير

ممارستها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها، ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي.

ولتحقيق الأهداف لابدَّ من التعاون في جميع مراحل العمل المختلفة (التخطيط والتنسيق والتنفيذ والتقويم والمتابعة)، والترحيب باختلاف وجهات النظر، مما يضفي على العلاقة السليمة بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة.

والإشراف التربوي عملية تعني بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي بحيث تتحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الديمقراطية والمحبة والإرشاد في العمل والجدية في العطاء والبعد عن استخدام السلطة وكثرة العقوبات وتصيد الأخطاء. ويعمل الإشراف الحديث على تشجيع البحث والتجريب والإبداع، وتوظف نتائجها لتحسين التعلم وتقوم على السعي لتحقيق الأهداف، من خلال نظام مرن متطور متحرر من القيود الروتينية، ومتشجع للمبادرات الايجابية، ويعمل على نشر الخبرات الجيدة والتجارب الناجحة.

**مبادئ الإشراف التربوي:**

إن المتعلم هو محور العملية التعليمية، لكن المعلم منظم لهذه العملية، وهو العنصر الرئيس، ويلعب الدور الأساسي فيها، حيث إن المناهج، والكتب، والأدوات، والأبنية، والملاعب، وغيرها تظل محدودة الفعالية إذا كان المعلم غير مؤهل لقيادة هذه العملية. والإشراف التربوي ليس عملاً صفياً فحسب، إنه تطوير للموقف التربوي بشكل عام، والإشراف التربوي الناجح يؤدي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي، ولا يتم الإشراف التربوي بمعناه الحديث إلا من خلال جهاز يتكون من أشخاص مؤهلين تأهيلاً كاملاً لهذا العمل، ولديهم خبرة واسعة في التعليم، لتكوين اتجاهات ايجابية نحو الإشراف التربوي ليؤدي إلى زيادة فعاليته.

ومن هنا فليس هناك أسلوب إشرافي أكثر نجاحاً من غيره، ولكن لكل موقف إشرافي متطلبات معينة، ولكن كلما زاد اهتمام المشرف التربوي بحاجات العاملين كما يهتم بحاجات العمل، يعمل على دفع المعلمين للمشاركة الإيجابية، ويعود ذلك على سير عملية التعلم (عطوي،2001).

ويضيف عبد الهادي ( 2002) مبادئ الاشراف التربوي الحديث:

1. احترام الاختلافات في الآراء بالنسبة للمشكلات، والاعتراف بتكامل الآراء، وضمان حق الأفراد في التعبير عن آرائهم بحرية.

2. الثقة في استعداد المعلمين للنمو، وقدرتهم على المشاركة في توجيه أنفسهم، والقيام بعملية التقويم الذاتي.

3. يقوم الإشراف الجيد على فلسفة وعلم واضح.

4. يبنى الإشراف الجيد على أسس تربوية نظرية وعملية سليمتين، تربط بين العلم، والفلسفة، والخبرة الواقعية.

5. يتسم الإشراف الجيد بالابتكار والإبداع في كشف الحقائق التربوية، وتطبيقاتها في مواقف تعليمية معينة (عبد الهادي، 2006).

ويذكر( أحمد) أن الإشراف الجيد هو الذي يعتمد على البحوث، والاتجاهات العالمية للوسائل المستخدمة، والتي يمكن تطبيقها في المجتمع، والتي يمكن أن تتكيف لمواقف معينة بالنسبة للتعليم، والإشراف الجيد يعتمد على أسلوب حل المشكلات، فهو عملية ديناميكية وموضوعية (أحمد، 1993).

ويضيف طافش (2004) المبادئ الآتية للإشراف التربوي:

- استشراف المستقبل: حيث يكتسب المشرف القدرة على توقع المشكلات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها، ويكتسب المشرف هذه القدرة من خلال خبرته في الحياة، ومن دراسته العلمية للماضي والحاضر.

- الشمولية: ويقتضي هذا المبدأ مراعاة المشرف التربوي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي، بحيث تتعاون هذه المجالات، وتتكاتف لتلبية جميع حاجات المجتمع.

- النقد والنقد الذاتي: حتى لا تنحرف العملية التربوية عن مسارها القويم، يقبل المشرف التربوي بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب الفريق الذي يعمل معه على تقبله، فهو صمام الأمان الذي لا يسمح للسلوك بالانحراف إلى أهداف غير مرغوبة، ويقوم النقد بدوره البناء والتصحيحي الذي يساعد على وضوح الرؤية، ولا يسمح بتزييف الحقائق ولا المواقف.

مما سبق نلاحظ أن عملية الإشراف التربوي ترتكز بالأساس على المشرف التربوي نفسه، وكذلك على وظيفته الإشرافية، وخصائصه التي يمتلكها، ومهاراته، وكفاياته الإشرافية، إذ يقوم بتقديم العون، والنصح، والإرشاد للمعلم، كما أنه يسعى إلى تحفيز المعلمين باستمرار على

الابتكار، والإبداع، ويكون دائماً على معرفة بالأفكار، والآراء التي استندت إليها هذه المبادئ حتى يحقق الأهداف المطلوبة منه.

**العلاقة بين المشرف التربوي و مدير المدرسة:**

يسعى الإشراف التربوي لتطوير علاقة تكاملية بين دور كل من المشرف التربوي ومديري المدارس، إذ اتصفت هذه العلاقة بالتقاطع في بعض الأحيان، مما يقلل من سلامة تنفيذ الإجراءات، وعلى أية حال فقد تتعرض العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة إلى بعض المشكلات التي ظهرت في بعض الدراسات السابقة والأدب النظري والتي تندرج تحت عدد من المجالات أبرزها وردت لدى منصور (1990) وهي على النحو الآتي:

أ- التأهيل والنمو المهني:

ركون بعض المشرفين التربويين إلى أساليب إشرافية قديمة تعودوا عليها، إذ يرى بعض مديري المدارس أن المشرف التربوي مثالي في مطالبه، وأن فارق السن وسنوات الخبرة لصالح مدير المدرسة يجعله لا يتقبل عمل المشرف التربوي، وإن عدم مراعاة المشرف للنواحي النفسية لمدير المدرسة وحاجاته المهنية، والنظرة الخاطئة لدور المشرف التربوي على أنه صاحب السلطة، ومنفذ لأدوار إدارية أكثر منها فنية، تؤثر سلباً على مدير المدرسة وتعمل على تقاطع العلاقة بينه وبين المشرف التربوي.

ب- الكفايات المهنية:

وتتضمن إصرار بعض المشرفين على رأيه تجاه المعلم وتهميش رأي مدير المدرسة، وعدم إدراك بعض المشرفين للدور الإشرافي لمدير المدرسة، واعتقاد مدير المدرسة بأن المشرف التربوي يتدخل في أعماله حينما يدلي بوجهة نظرة حيال بعض المواقف والأمور التنظيمية في المدرسة، وإحساس مدير المدرسة أن المشرف لن يقدم جديدا للمدرسة ومنتسبيها، وكذلك عدم وجود تصور واضح وموثق لدى كل منهم حول المهام المطلوبة منه.

كما أنها تتعلق بعدم توثيق عمل المشرف السابق، واستقطاب مشرفين ومديرين غير مؤهلين، وقصور لدى الطرفين في القيام بالمهام الموكولة اليهما، وعدم التنويع في الأساليب الإشرافية، وتدخل كل منهما في عمل الآخر، وتقاطع أدوراهما، وعدم تفهم المشرف لدور مدير المدرسة، وكثرة طلبات المشرف التربوي، وإصرار المشرف على التدخل في صلاحيات المدير،

والاختلاف في وسائل وأساليب تقويم الزيارات الإشرافية، وإتباع بعض المشرفين لأسلوب التفتيش، والبحث عن الأخطاء فقط.

ج- الصفات الشخصية:

وتظهر من خلال عدم وجود روح التعاون بين المشرف ومدير المدرسة أحياناً، وضعف الإمكانيات والسمات الشخصية، وتسلط الطرفين، وعدم اعتماد مبدأ الحوار والمناقشة لمعالجة الخلافات، وعدم وجود ثقة بين الطرفين، والتعصب لوجهات النظر، وأحياناً أخذ موقف سلبي من قبل مدير المدرسة من المشرف من خلال مواقف سابقة، وكذلك اختلاف أساليب القيادة بينهما.

د- معوقات تتعلق بطبيعة العلاقة بين المشرف والمدير:

الزيارة المفاجئة، وعدم التنسيق مع مدير المدرسة، وأحياناً لا يطلع المشرف مدير المدرسة على كل ما لديه من الملاحظات التي سينقلها إلى مديرية التربية والتعليم، بالإضافة إلى عدم وجود خطة إشرافية مشتركة بين المشرف ومدير المدرسة، وفي بعض الأوقات يرى مدير المدرسة أن المشرف يتسبب في خلق أزمة بين المعلم ومدير المدرسة لاختلاف توجيهات المشرف عن مدير المدرسة.

وقد يكون ضعف العلاقات بين المشرفين ومديري المدارس، وضعف العمل بروح الفريق بينهما من أهم المعوقات التي تتعلق بطبيعة العلاقة بين المشرف والمدير، بالإضافة إلى عدم وعي مدير المدرسة بالأساليب الإشرافية الحديثة والدور المهم للمشرف التربوي، وإهماله لايجابيات وانجازات مدير المدرسة، وعدم وجود مرجعية واضحة لحل الخلافات بين المعلمين والمشرفين التربويين.

هـ- الجوانب الإدارية:

وتظهر من خلال كثرة المهمات التي أسندت للمشرفين التربويين، وتكليف المشرف التربوي في لجان التحقيق، وعدم وضوح الهدف من الزيارة، وعملية تقويم المشرف لمدير المدرسة تؤثر على العلاقة بينهما، وعلى مدى تقبل المدير للمشرف، كما أن بعض مديري المدارس لا يميلون إلى تدوين وتوثيق أعمالهم، وفتح السجلات وتنظيمها ووضع خطط عمل، وكذلك عدم وجود حوافز لكلا الطرفين، وأحياناً قلة زيارات المشرف للمدرسة، وعدم معرفة المشرف بأوضاع المدرسة.

**مهام المشرف التربوي**

قسّم الحبيب (1993) مهام المشرف التربوي إلى:-

**أولاً: مهام عامة ( تخطيط وإدارية ) :**

وهي تتضمن إعداد خطة إشرافية شاملة علي شكل مراحل، والإطلاع على التعليمات واللوائح ذات العلاقة بالعمل التربوي والتعليمي، ودراسة التقارير الإشرافية السابقة دراسة تحليلية، ودراسة التوصيات السابقة للمشرفين، ومقابلة المعلمين الجدد والوقوف على حاجاتهم، والتأكد من توافر الطاقة البشرية للمدارس، وكذلك التأكد من توزيع الجداول على المعلمين حسب التخصص والمراحل الدراسية، وتوزيع مفردات المواد على أسابيع الفصل الدراسي، ومراعاة قدرة الفصل الاستيعابية من الطلبة، ومتابعة ما يطرأ في المدارس من مظاهر غير عادية ومعالجتها، وإجراء البحوث والتجارب التربوية، وإعداد تقرير نهائي واضح عن واقع العمل.

**ثانياً :- مهام خاصة ( فنية ):**

**1- مهام تتعلق بالطالب**

ومنها العناية بالنمو المتكامل للطالب (دينياً وعلمياً وعملياً واجتماعيا) وعدم الاقتصار على النمو المعرفي فقط، ومراعاة الفروق الفردية، وتبني حوافز إيجابية لتحقيق انضباط الطلاب، وغرس قيم العمل التطوعي، وتنمية الثقافة العامة لدى الطلاب.

**2- مهام تتعلق بتقويم المعلم**

وهي مثل التخطيط للدروس تخطيطاً منتظماً متكاملاً، وقياس استجابة الطلاب للدرس، وقياس استخدام المعلم للوسائل التعليمية وتوظيفها لخدمة المصلحة التعليمية، وقياس مراعاة التعلم للفروق الفردية بين الطلاب، وقدرة المعلم على حث الطلاب على التفكير العلمي.

**3- مهام تتعلق بالمنهج والمقررات الدراسية والكتب المدرسية**

**مهام تتعلق بالمنهج**

وهي مثل التعريف بالمنهج بمفهومه الواسع الذي يشمل الخبرات التربوية داخل المدرسة وخارجها للمساعدة في النمو الشامل، وتنمية الاتجاهات الإيجابية وطرق التفكير الفعال، وإعداد النشرات الهادفة التي تربط المدرسة بالمجتمع وتتيح فرص التقدم وتطوير أساليب التربية

الموجهة، واستخدام المعلم للأساليب التقويمية المناسبة، وتعاون المعلم مع إدارة المدرسة، والتزام المعلم بالمظهر الإسلامي.

**مهام تتعلق بالمقررات والمادة العلمية**

وهي مثل دراسة اللوائح والتعاميم المتعلقة بالمقررات المدرسية، والإلمام بأهداف المقررات وأهدافها في المراحل المختلفة ومتابعة الحذف والإضافة، وتزويد المعلمين بأفضل طرق التدريس حسب الحاجة ومتطلبات الموقف، وتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين عن طرق عقد الدروس النموذجية من قبل معلم ويحضرها المعلمون الآخرون، تشجيع المعلمين على وضع خطة مناسبة للمراجعة في نهاية كل وحدة دراسية، وإعداد الدراسات والتقارير عن المقررات الدراسية.

**مهام تتعلق بالكتب الدراسية :-**

وهي مثل التأكد من وصول الكتب المدرسية وفق الطبعات المصرح بها، ومناقشة المعلمين في الكتب المدرسية واستمرار تقويمها، وإعداد قائمة بالمراجع العلمية والتربوية للمادة، وتوجيه المعلمين بالعناية بالكتاب المدرسي وعدم الاكتفاء بالتلخيص، وحفز المعلمين على العناية بالأنشطة المصاحبة للمادة العلمية.

**4 - مهام تتعلق بالوسائل والتجهيزات المدرسية**

وهي الاطلاع على قائمة الوسائل التعليمية التي تصدرها الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم، وحصر الوسائل التعليمية الموجودة في المدارس ومعرفة العجز، والإشراف على تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة، وتدريب المعلمين على استخدام الأجهزة الحديثة الخاصة بالمادة وصيانتها، والاهتمام بالمكتبة المدرسية وتفعيل الاستفادة منها، والإشراف على تحفيز المعلمين نحو حث المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكاناتهم الشخصية، والإشادة بجهود الطلاب في ذلك، وحث المعلمين على الاستفادة من البيئة المحيطة.

**5 - مهام تتعلق بالتدريب**

دراسة واقع المعلمين واقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين، وتحليل واقعهم المهني، وتحديد المهارات التي يمكن تطويرها عن طريق التدريب، والمشاركة في ترشيح المعلمين للبرامج التدريبية، وتقويم البرامج التدريبية، وتقديم الاقتراحات الهادفة، ومتابعة المعلمين الذين حضروا البرامج التدريبية، وتقويم استفادتهم منها، ومدى انعكاسها على الغرفة الصفية.

**6 - مهام تتعلق بالأنشطة المدرسية**

توجيه المعلمين إلى أهمية وضرورة النشاط المدرسي، ودراسة أنواع النشاطات الخاصة بالمواد في جميع الصفوف الدراسية، وتوجيه المعلمين إلى المشاركة الفاعلة في الإشراف على البرامج المختلفة للأنشطة المدرسية، وتوجيه المعلمين إلى الاهتمام بتوثيق خطوات النشاط الذي يقومون به، ومساعدة المدارس في إعداد المعارض السنوية.

**7 - مهام تتعلق بالاختبار**

وقد أشار إليها البوهي (2001) أنها توعية المعلمين بما تضمنته التعليمات للاختبار والمذكرات والتعاميم وما يستجد في ذلك، وإيضاح أساليب تقويم الطلاب، والاطلاع على دفاتر الدرجات والاختبار (النصف فصلي) المتعلقة بها، وإعداد التوجيهات الخاصة بالمواصفات الفنية للأسئلة وإرشادات التصحيح والمراجعة والرصد، ودراسة نتائج الاختبارات وتقويم وتقديم الخطط العلاجية الاثرائية المناسبة.

**تطور الإشراف التربوي عالمياً:**

تعتبر العملية التربوية من الوظائف الاجتماعية الهامة والملازمة لحياة الإنسان، فهي بحاجة ماسة إلى مراجعة مستمرة في ضوء التجديدات التي تفرضها عوامل التغيير، ونظرًا لأن عملية الإشراف التربوي تعتبر نظامًا فرعيًا من النظام التربوي فلا بد من أن تتأثر برياح التغيير والتطوير التي شملت جوانب مختلفة من العملية التربوية، وقد تطور الإشراف التربوي مع تطور الإدارة التربوية، ومر بالمراحل نفسها التي مرت بها الإدارة، ومن هذه المراحل:

أولاً- مرحلة الإدارة العلمية التقليدية: بدأت هذه النظرية في الصناعة على أثر قيام الثورة الصناعية، حيث كان الاهتمام منصبا على الإنتاج بالدرجة الأولى، وانتقل الأمر للإدارة التربوية؛ ففي ظل هذه النظرية كان الإشراف التربوي ينظر للمعلم على أنه لا يعرف ما يجب أن يعمله، كما أنه لا يستطيع أن يبحث عن الأفكار الجديدة لذلك فهو بحاجة إلى مشرف يكون مركزيًا، ويقوم بأعمال عليا من التوجيه والضبط وتصيد الأخطاء والتهديد بها أحيانا. ويفترض المشرف أن هناك أسلوبًا واحدًا ناجحًا على المعلم أن يتبعه بغض النظر عن موضوع الدرس، أو فئات الطلاب، أو ظروف التعلم وإمكاناته، وقد كان المعلم يقوم بناءً على ما يحفظه الطالب، لهذا اقتصر دور المعلم على تلقين الطلبة ودفعهم لحفظ المعلومات معتمدًا فقط على تخويف الطالب وتهديده وضربه (Lovell, 1983) .

ثانيًا- مرحلة العلاقات الإنسانية: ظهرت هذه الحركة نتيجة كثرة الانتقادات التي وجهت لحركة الإدارة العلمية التقليدية، وقد أكد هذا الاتجاه على كسر الحواجز بين المشرفين والمعلمين، واعتبار الثقة والاحترام، والمودة الجسر الواصل بينهما، وتؤمن حركة العلاقات الإنسانية بأنه كلما زادت درجة رضى المعلم زادت فاعليه.

ثالثًا- الإدارة العلمية المتجددة: اهتمت الإدارة العلمية المتجددة بكفاية المعلم، وإنجاز الأهداف، وتحليل أسعار الكلفة (اقتصاديات التعليم)، كما أكدت على موضوع الضبط والمحاسبة مع التركيز على كفاءة المعلم المتجددة، ولم تختلف هذه الحركة عن الإدارة العلمية التقليدية في الجوهر، وإنما كان هناك إضافات مثل التركيز على الضبط والرقابة والكفاءة وتحقيق الأهداف( Sergiovanni, 1998).

رابعًا- إشراف المصادر البشرية: أكد هذا المبدأ على فعالية المعلم، وعلى عمل المشرف مع المعلم، وكذلك على عمل المعلم مع الطلبة، وتؤكد هذه الحركة على مبدأ التشارك والتفاعل بين المعلم والمشرف، فتفاعل المعلم في العمل يؤدي إلى زيادة الفاعلية، ويؤدي بالتالي إلى الرضا الوظيفي، وتؤمن حركة المصادر البشرية بقدرة المعلم، وتوفر له المناخ المناسب الذي يسمح له بالإبداع والإنجاز ذي القيمة مما يشعر المعلم بالرضا عن أدائه نتيجة لنجاحه في العمل، وتقوم هذه النظرية على ضرورة استغلال المصادر البشرية الموجودة في المدرسة، واستغلال مهارة كل واحد من العاملين فيه، حيث إن كل معلم يعد مصدرًا بشريًا عنده طاقات وقدرات وعلينا استثمارها بشتى الأساليب، وإذا شعر المعلم بالرضا والقناعة في عمله؛ فإن ذلك يقود إلى الاستغراق والتفاني في العمل (Sergiovanni& Start,1998)).

ويكمن الفرق بين حركة العلاقات الإنسانية وحركة المصادر البشرية في أن الأولى تركز على راحة المعلم وحريته، في حين أن المصادر البشرية تركز على الإنتاج وتحسينه.

ونتيجة تأثر عملية الإشراف التربوي بالنظريات المتخصصة بالإدارة والقيادة، وعملية الاتصال والعلاقات الإنسانية، وتحليل النظم، وديمقراطية التعليم، اتخذت أشكالا متعددة من حيث مفهومها وأدوارها ووظائفها، وبرزت اتجاهات إشرافية متنوعة مثل: الإشراف العلاجي الذي يعتمد على التقويم والتحليل والتوجيه والمتابعة، والإشراف الوقائي الذي يتنبأ فيه المشرف بالأخطاء والصعوبات التي قد تواجه المعلم قبل وقوعها، والإشراف العلمي الذي يتميز بالموضوعية والدقة في جمع المعلومات وتبويبها وتحليلها وتقويمها، والإشراف الإبداعي الذي

يستخدم الأسلوب العلمي ويهتم بالعلاقات الإنسانية ويبرز مواهب المعلمين ويشجعهم على النمو الذاتي، والإشراف الديمقراطي الذي يشجع على النمو الذاتي للمعلم.

**مراحل تطور الإشراف التربوي**

لقد مر الإشراف التربوي بثلاث مراحل خلال تطوره وهي:

**مرحلة التفتيش** :عاصرت هذه المرحلة مرحلة الإدارة العلمية التي تميزت بتركز السلطة بيد المفتش، ومن أهم خصائص هذه المرحلة كما ذكرها الطعاني(2005) ما يأتي:

* التركيز على التحصيل الدراسي، وإهمال جميع العوامل المحيطة بالموقف التعليمي.

* التركيز على مدى التزام المعلم بالأنظمة والقوانين والتعليمات.

* اعتماد عنصر المفاجأة، وتصيد الأخطاء والعيوب بهدف القضاء عليها.

* تفترض وجود طرق وأساليب معينة للتعلم يجب على المعلم استخدامها.

* المفتش هو صاحب الكلمة العليا، وهو يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم.

**مرحلة التوجيه** واكبت هذه المرحلة حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة، وما تنادي به من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية، والابتعاد عن التسلط والاستبداد وهكذا ظهر مفهوم الإشراف الديمقراطي الذي يهدف إلى تحسين عمل المعلم ومساعدته في تنمية نفسه، ويؤكد التعاون بين الموجه التربوي والمعلم في جو من الاحترام والعلاقات الإنسانية السليمة، ومن أهم خصائص هذه المرحلة التي أشار إليها (الخطيب والخطيب، 2003 ) ما يأتي :

* العلاقة بين المشرف والمعلم علاقة تعاونية.

* تؤكد الاحترام المتبادل والنمو الذاتي للمعلم.

**مرحلة الإشراف التربوي :** واكبت هذه المرحلة عملية التطور في الفكر التربوي الحديث، إذ انتقل الإشراف التربوي من الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتعديل سلوكه التعليمي إلى الاهتمام بعناصر الموقف التعليمي بشكل عام لإحداث التغيير المرغوب في مختلف هذه العناصر، ومن أبرز خصائص هذه المرحلة التي أشار إليها الطعاني(2005) ما يأتي:

* الإشراف عملية قيادية ديمقراطية تعاونية تعتمد على التخطيط والاستقصاء والتحليل.

* يشمل جميع عناصر الموقف التعليمي التعلمي من معلم، ومتعلم، وبيئة مادية، ونفسية، ومنهاج.

* الاستعانة بوسائل مختلفة جماعية وفردية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

* يقوم على الاحترام المتبادل بين العاملين التربويين، ويؤكد العمل الجماعي التشاركي فيما بينهم.

* يقوم على الاحترام المتبادل بين المشرف والمعلم.

* يتميز بصفتي الايجابية والعمق في التواصل لإحداث التغيير المطلوب.

**تطور الإشراف التربوي في الأردن:**

لم يكن الإشراف التربوي في الأردن بمعزل في تطوره عن الإشراف التربوي في العالم ، فقد مر عبر تطوره بمراحل ثلاث هي كما ذكرها( السعود، 2002) على النحو الآتي:

**مرحلة التفتيش 1921 -1962**

تم التركيز في هذه المرحلة على الجانب الرسمي في العلاقات ، وكان الاعتقاد السائد في هذه المرحلة بأن المعلم الناجح هو الذي يستخدم مجموعة من الأساليب الثابتة والمجربة بغض النظر عن موضوع الدرس أو فئات الطلبة أو ظروف التعليم، ووسيلته في ذلك الزيارة الصفية المفاجئة، هادفًا منها متابعة المعلم وتقويم أدائه للوقوف على تحصيل الطلبة من المعارف والمعلومات، الأمر الذي أعاق النمو المهني للمعلمين، وأسهم في تكوين اتجاهات سلبية تجاه المفتشين.

**مرحلة التوجيه 1962-1975**

بذلت وزارة التربية والتعليم في الأردن جهودًا كبيرة للانتقال إلى هذه المرحلة متأثرة بما يحدث من تقدم في الفكر التربوي على صعيد العالم، ومدفوعة بحاجة محلية لتحسين مستوى العملية التربوية، ومعتبرة أن للمعلمين أحاسيس ومشاعر تؤثر في سلوكهم ويجب على المشرف التربوي مراعاتها، ولضمان هذا التحول لدى المفتشين، بذلت الوزارة جهودًا كبيرة تمثلت في عقد الندوات والدورات التدريبية ألا أن التوجيه التربوي ظل قاصرًا في تحقيق الأهداف التربوية.

**مرحلة الإشراف 1975- الآن**

دفع قصور التوجيه التربوي في تحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى عقد مؤتمر العقبة عام ( 1975 ) الذي سعى إلى تغيير مفهوم التوجيه التربوي إلى مفهوم الإشراف التربوي، وأوصى المؤتمر بضرورة استخدام أساليب إشرافية متعددة، كالزيارة الصفية، واللقاءات

الفردية، والجماعية، والندوات التربوية، والزيارات المتبادلة، والدروس التوضيحية، والمشاغل التربوية، على أن تلبي حاجات المعلم المهنية.

وقد تعمق مفهوم الأشراف التربوي من خلال التوصيات التي صدرت عن المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان ( 1987 ) وتم فيه تبني مفهوم الإشراف التربوي التكاملي الذي يتصف بما يأتي :(وزارة التربية والتعليم، 1988)

-الإشراف التربوي عملية إنسانية تهدف إلى بناء الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم.

-الإشراف التربوي عملية شاملة تعنى بجميع عناصر ومكونات العملية التعليمية التعلمية.

-الإشراف التربوي عملية قيادية تهدف إلى تكوين اتجاهات ايجابية لدى المعلمين والطلبة وغيرهم من العاملين التربويين.

-الإشراف التربوي عملية ديمقراطية تقوم على احترام المعلمين والطلبة.

-الإشراف التربوي عملية مرنة تعتمد أساليب متعددة لتحقيق هدف تربوي محدد.

-الإشراف التربوي عملية تعتمد على البحث والتجريب وتوظيفهما لتحسين التعليم.

-الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة تهدف إلى تحسين التعليم من خلال توجيه النمو المستمر لكل من المعلم والمتعلم.

ولكي يقوم المشرف بالدور الملقى علية لابد من إن تكون عملية اختيار المشرف التربوي عملية ذات معايير مناسبة لهذا الدور حيث إن المجتمعات تواجه العديد من التحديات، التي أدت إلى زيادة الحاجة إلى تطوير التعليم، الذي يُمَكِن كل فرد من امتلاك المعارف والمهارات التي تساعده على تنمية ذاته، والقيام بدوره في المجتمع ومن هنا ظهرت نداءات تنادى بضرورة وضع معايير Standards يتم في ضوئها تقويم وتطوير النظام التربوي.

ومن ثم أصبح الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلبة، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب (Lower،2006 ).

وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم، وانتشرت بقوة في الآونة الأخيرة، وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي أولت اهتماماً واضحاً بحركة

المعايير في التعليم، واتخاذها كحركة إصلاح للنظام التعليمي الأمريكي وبرامج إعداد المعلم، إذ إن فكرة المعايير، وتحديد مستويات أداء مقبولة، ومقررات أكاديمية لكل الطلبة ليست فكرة جديدة على التعليم الأمريكي، فهي لها جذور قديمة ترجع إلى نشر التقرير الذي أعدته إحدى اللجان الأمريكية الهامة ( لجنة العشرة The Committee of Ten عام 1894م ، والذي دعا إلى تأسيس مناهج أكاديمية جديدة مناسبة لكل الطلبة.

إلا أن هناك كثيراً من الباحثين في المجال التربوي يرى أن بداية حركة المعايير التربوية الحديثة ترجع إلى نشر التقرير الأمريكي الشهير " أمة في خطر( Nation At Risk " )، الذي نشر عام 1983م، وسبب تغييراً كبيراً في خطابات الإصلاح التعليمي، وكذلك القلق الشديد للمجتمع الأمريكي على المستقبل ونوعية التعليم السائد (زيتون، 2004).

إن المتتبع لحركات الإصلاح التربوي يلمس ما يطرأ عليها من تغييرات من حقبة إلى أخرى، ويلاحظ أنها سريعة الاستجابة لما يثبت فعاليته في مجالات الحياة الأخرى؛ فقد شهدت التربية منذ الخمسينات من القرن الماضي وحتى التسعينات منه عدداً من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، ومن أبرز هذه الحركات: حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلم من أجل التمكن، وحركة الكفايات التعليمية ، وحركة نواتج التعلم.

وكان طبيعياً في ظل حركات الإصلاح أن تستجيب التربية لفكرة المعايير التي أخذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبت فعاليتها في تطوير نواتجها؛ مما أدى إلى ظهور حركة المعايير التربوية؛ رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي بجميع عناصره. ولهذا يمكن النظر إلى التربية القائمة على المعايير على أنها حركة إصلاح تربوي معاصر.

والمعيار في اللغة العربية : ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير، ومعيار النقود : مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساساً لها بالنسبة لوزنها، وجمعها(عيارات)، والمعايرة: التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها، والمعيار في الفلسفة: نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية، وهى المنطق والأخلاق، والجمال، وجمعها معايير. (مصر، مجمع اللغة العربية :2000، ص411) ومن الناحية الاصطلاحية، تتعدد التعريفات لمصطلح المعيار ومن أمثلة هذه التعريفات: تعريف ستفلبيم Stuffelebean، (2000 ) للمعايير بأنها: مرجعٌ للقياس في عملية التقويم والذي تضعه عادة هيئة مسئولة يهدف إلى معرفة تحقيق الهدف المنشود من الجودة والتميز، ويتيح الحكم للمقيم على الاتجاه الذي تسير علية المؤسسة،

فالحكم بوجود معيار يبعد المقيم عن الانطباع الشخصي، ويضع التقييم في إطار علمي منظم يحظى بالمصداقية والموضوعية واتخاذ القرار الأنسب من بين الأبدال.

والمعايير: هي وثيقة معترف بها، أنشئت بالتوافق من أجل استخدام مشترك ومستمر للقواعد والمبادئ التوجيهية أو خصائص الأنشطة ونتائجها، بهدف تحقيق الدرجة المثلى من النظام في سياق معين. (Lower, 2006)

ويظهر مما سبق إن المعايير بمعناها العام هي تلك النماذج التي يتم الاتفاق عليها ويحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما.

**خصائص المعايير التربوية :**

- كما ذكرها (زيتون، 2004و Hirsh, 2005) هي:

- شاملة: تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية.

- موضوعية: تركز علي الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأي عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.

- مرنة: يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة.

- مجتمعية: تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وقضاياه.

- مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة تكون قابلة للتعديل ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

- قابلة للقياس: يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير للوقوف على جودة هذه المخرجات.

- تحقق مبدأ المشاركة: بأن تبني على أساس مشاركة الأطراف المتعددة والمستفيدين في المجتمع من إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخري.

- أخلاقية: تستند إلى الجانب الأخلاقي وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

- داعمة: لا تمثل هدفا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها

- وطنية: تخدم أهداف الوطن، وقضاياه، وتضع أولوياته، وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.

**خصائص بناء المعايير في التعليم:**

يعتقد المتحمسون للمعايير و لتطبيق مدخل المعايير في التعليم، أن هناك مبررات كثيرة وراء دعوتهم، تتمثل في جملة من الخصائص والوظائف التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الأساسية، التي وظفت حتى الآن في بناء المناهج وفي تطوير العملية التعليمية بشكل عام، و يذكر الضبع (2006) تحديدا دقيقا لتلك الخصائص، والوظائف التي تميز مفهوم المعايير في:

- زيادة الاهتمام بدور التعليم، ونواتجه على المستوى العالمي.

- العولمة ومجتمع المعرفة، وما نتج عنه.

- الاهتمام بالجودة الشاملة، وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي.

- مواجه تحديات المستقبل، وعدم القدرة على تحديد ملامح فارقة له.

- تسهم المعايير والمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية)، وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.

- تؤكد المعايير ومستوياتها( مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) أن جميع الطلبة قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، و بالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.

- يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية، والعدالة، والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة، وتأييد الرأي العام.

- تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة، وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.

- تمنح المعايير دورا فعالا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته و قياس نتائجه وتقويمها.

- تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين من متابعة تعلم الطلبة وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.

- تنعكس نتائج توافر المعايير على الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية (الضبع، 2006).

وتذكر وزارة التربية والتعليم أن معايير المشرف التربوي هي جميع الكفايات المعرفية، والبيداغوجية، والشخصية، والاجتماعية التي يجب إن يعرفها المشرف التربوي، والاتجاهات التي يجب إن يحملها، والمهارات الواجب إتقانها في العمل الإشرافي، والتي تتفق مع توقعات المجتمع(وزارة التربية والتعليم،2009).

وبالرجوع إلى منشورات ( وزارة التربية لعام، 2009) لمعايير عناصر العملية التعليمية، إذ تمّ التأكيد فيها على معايير المشرف التربوي وهي تتلخص فيما يلي:-

**أولاً: معايير الكفايات المعرفية والبيداغوجية والشخصية والاجتماعية**

ومن أهمها امتلاك المشرف التربوي المعرفة المتخصصة، مع توافر قدر من المعلومات، والأسس العلمية، والفنية، والوعي بفلسفة التربية والتعليم، والسياسات التربوية والمهارات التصورية، والفنية، والإنسانية، وامتلاك كفايات القائد المجتمعي.

**ثانياً: معايير التخطيط**

ومن أهمها المشاركة في إعداد خطة قسم الإشراف في مديريته، والتخطيط لعمله والمشاركة في تحديد أولويات المدرسة ومساعدة المعلم في إعداد خططه، ومساعدة مدير المدرسة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة.

**ثالثاً: معايير تحليل المناهج الدراسية وتطويرها**

ومنها دراسة الكتب المدرسية والتعرف إلى محتواها للتحسين والتطوير، وتعريف المعلمين المناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها، ومساعدتهم في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، واستخدام الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة، وإرشادهم إلى تحديد الصعوبات الناجمة عن تطبيق الكتاب المدرسي، واختيار الأنشطة اللاصفية الهادفة واستثمار الإمكانات المتاحة.

**رابعاً: معايير تحسين الأداء الصفي للمعلمين**

ومن أهمها إرشاد المعلم إلى استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة، والإسهام في إعداد عدد من الدروس التطبيقية وتنفيذها، وإرشاده أيضاً إلى مصادر المعلومات المتعلقة بالمواد التعليمية التي يدرسها، وتوظيف التقنيات التربوية في العملية التعليمية، وتشجيع المعلم على استخدام الحاسوب وعلى تطوير بيئات مناسبة للتعلم والتعليم.

**خامسا: معايير التنمية المهنية للمعلمين**

ومن أهمها مساعدة المعلم على النمو الذاتي، والإسهام في رفع كفاية المعلم الجديد، وإعداد النشرات التربوية وتعميمها على المعلمين، وعقد الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية الفردية والجماعية مع المعلمين؛ لمناقشة كل ما من شأنه تحسين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلبة، وتشجيع المعلمين على إجراء البحوث التربوية لعلاج المشكلات التربوية، وتوجيه المعلمين إلى مواكبة المستجدات التربوية ، وتصميم برامج تدريبية لتلبية الحاجات المهنية للمعلمين.

**سادساً: معايير التقويم التربوي**

ومن أهمها ممارسة المشرف التربوي للتقويم الذاتي لعمله الإشرافي، وتوجيه المعلمين إلى ممارسة التقويم الذاتي، والإسهام في تقويم الأداء المدرسي، وإعداد اختبارات موحدة في مبحثه لمختلف الصفوف، ومساعدته في بناء الاختبارات الموحدة لمختلف الصفوف، وبناء الاختبارات التحصيلية والاختبارات الوطنية وامتحانات الثانوية العامة، ومتابعة تحليل نتائج الاختبارات الشهرية والفصلية.

**سابعاً: معايير تفعيل الأنشطة التربوية والإدارية في المدرسة**

ومن أهمها تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً، والإسهام في عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد، والمشاركة في تشكيلات الهيئات الإدارية والتدريبية، وإعداد البرامج وتنفيذها لتبادل الزيارات بين المديرين، والإسهام في تفعيل توظيف المختبر والمكتبة ومختبر الحاسوب، والمشاركة في وضع الخطط والبرامج وأساليب النشاطات التربوية التي تشبع ميول الطلبة. والمشاركة في لجان تحكيم المسابقات الثقافية المختلفة على مستوى المديرية والوزارة.

**ثامناً: معايير العلاقات الإنسانية وأخلاقيات مهنة التعليم**

ومن أهمها بناء علاقات إنسانية مع الإدارة المدرسية والزملاء والمعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، وتشجيع مديري المدارس ومديراتها والمعلمين على التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم المحلية، والابتعاد عن سلطة الموقع الوظيفي والفوقية والمحافظة على مظهر عام يليق بمهنته والتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم.

**تاسعاً: معايير التنمية المهنية والتطوير الذاتي**

ومن أهمها الاهتمام برفع مستواه الأكاديمي والتربوي، واستخدام أدوات ووسائل ملائمة لتقييم عمله، واستخدام مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير معرفته واستخدام استراتيجيات بحثية، والمشاركة في المؤتمرات والملتقيات والدورات التربوية، ومطالعة الدوريات والمجلات العلمية والتربوية ذات العلاقة.

**أسس اختيار المشرفين التربويين بشكل عام:**

يتوجب على أي نظام تربوي العمل على اختيار المشرفين التربويين وذلك من خلال مجموعة من الأسس العامة وهي:

ا- الكفاية: تمتع المشرف التربوي بكفاءة مهنية عالية في المجالين العلمي والمهني؛ تمكنه من تحقيق الأهداف التربوية .

ب- الخبرة: ممارسة المشرف التربوي لمجموعة من الأدوار التي تؤهله للقيام بهذا الدور كالمدير أو مساعد المدير والمعلم، ومن خلالها يكتسب الخبرة العملية.

ج- الشخصية: ويقصد بها توفر قدر معين من الصفات الشخصية والسلوكية والمهارات والقدرات والاتجاهات، التي تساعده على اداء دوره المطلوب على اكمل وجه (الإبراهيم، 2002).

إن توافر هذه الشروط الأساسية ليس بالضرورة أن تخرّج مشرفا تربويا قادرا على النهوض بعملية التعلم والتعليم، أو لديه المقدرة على التوجيه والإرشاد والنصح، أو أن يكون القدوة للمعلمين، ومن هنا فلابد أن ينظر إلى هذه الشروط اساسية وإضافة شروط أخرى، يتم في ضوئها اختيار المشرف التربوي والتي وردت في الإبراهيم (2002) وهي:

**أولا: الخصائص العلمية:**

أ- أن يكون حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى، أو الشهادة الجامعية الثانية.

ب- أن يكون مدركا للأهداف التربوية بصورة عامة، وأهداف الإشراف التربوي بصورة خاصة.

ج- أن يكون قادراً على استخدام الأساليب والأدوات العلمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

**ثانيا: الخصائص المهنية:**

أ- أن يكون مؤهلا من الناحية المهنية، وأن يكون حاصلاً على إحدى الشهادات الجامعية الأولى أو الثانية.

ب- ممارسة التدريس في تخصصه لفترة مناسبة

ج- يفضل أن يكون قد قام بنشاطات تربوية سواء في المدرسة أو خارجها.

د- أن يكون مطلعا على مختلف النظريات التربوية، وقادرا على الاستفادة منها في عملية التربية، ويقدم الحلول مستنداً اليها.

ه - أن يكون محبا لمهنته ويحترمها ويعمل على النمو فيها.

**ثالثا: الخصائص الشخصية:**

- أن يكون ملما بفلسفة التربية وأهدافها.

- أن يكون ذا سمعة حسنة بين المعلمين وأفراد المجتمع.

- أن يكون على قدر من الذكاء.

- أن يتميز بالاتزان الانفعالي, قادراً على التصرف بالحالات الطارئة.

- أن يكون مؤمنا بالاسلوب الديمقراطي.

- أن يتمتع بالمقدرة على العملمن خلال الفريق الواحد (العمل الجماعي).

- أن يكون مخلصا في عمله متحمسا, ويعمل على تحسين العملية التربوية (الإبراهيم، 2002).

**أساليب اختيار المشرفين:**

أ- أساليب الأقدمية, ويتم احتساب الخدمة للمتقدم إلى وظيفة مشرف تربوي في حقل التعليم ومقدار الخبرة التي اكتسبها المشرف في هذه السنوات.

ب- أساليب الجدارة, و يتحقق على أساس الكفاءة والانجاز, وصاحب العطاء والمثابرة هو الأقدر على نيل هذا المنصب.

ج-الامتحانات التحريرية أحدى الوسائل التي يتم من خلالها ترتيب المتقدمين بدرجات متفاوتة ويتم اختيار أعلى الدرجات.

د- المقابلة الشخصية أحد الأساليب التي يعتمد عليها في اختيار المشرفين، ويتم خلال المقابلة وضع معايير خاصة بالمقابلة، وكل معيار له درجة معينة حيث أنه كلما توافرت هذه المعايير في المتقدم لوظيفة الإشراف يحصل على درجات أعلى، بالتالي يكون صاحب أولوية في عملية الاختيار.

ه- استخدام مقياس الرتب. ( الطعاني، 2005 )

هذه هي أشهر الأساليب التي يتم اختيار من يريد أن يشغل وظيفة مشرف تربوي. ومن هنا فأن الدول تختلف وتتنوع في معايير اختيار المشرف التربوي و في أسلوب اختيارها للمشرفين، ولكن لا تستخدم دولة من الدول أسلوبا واحداً، بل تمزج بين أكثر من أسلوب بنسب متفاوتة ( عبد الهادي، 2006).

ولكن في النظام التربوي الحديث أخذ يتجه نحو الدمج بين هذه الأساليب؛ لتلافي عيوب بعض الأساليب، حيث أن الاعتماد على أسلوب واحد كأسلوب أفضل أصبح غير مقبول، ولا يفرزُ لنا مشرفاً تربوياً قادراً على أداء عمله بكفاءة وفعالية.

**نماذج من المعايير العالمية المعاصرة في اختيار المشرفين التربويين:**

**1- معايير اختيار المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية**

تتجه معظم الولايات عند اختيار هيئات الإشراف الفني إلى الاهتمام بالكفاية المهنية والنمو العلمي، واللياقة الجسمية والخدمات الاجتماعية، إلى جانب عامل الخبرة في التدريس، وهناك عدة معايير تضعها في عين الاعتبار عند تعيين المشرفين التربويين ومن أهمها ما يأتي:

**المعايير المهنية:**

أ - درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية.

ب- دراسات عليا في الإشراف والإدارة تصل في مجموعها إلى نحو ثمانين ساعة، ومنها أربع وعشرون ساعة في مجال الإدارة التعليمية، وثماني عشر ساعة في مجال علم النفس الاجتماعي، والاقتصاد، والإدارة العامة.

ت - خبرة ست سنوات من التدريس الجيد، ومنها ثلاث سنوات على الأقل في مجال الإشراف والإدارة.

**المعايير الشخصية**

أن يكون ذكياً وحاسماً، نشيطاً ومرناً، وناقداً متطلعاً على أحدث الآراء، ولديه القدرة على التأثير في مشاعر الآخرين تأثيراً قوياً، و أن تكون لديه القدرة على رؤية كل المشكلات بجميع نواحيها، وأن يتمتع بصحة جسمية ونفسية تمكنه من الاستقرار العاطفي، وضبط النفس، وأداء عمله بكفاءة، وأن يكون على درجة عالية في حب الاستطلاع، وأن يكون حساسا ولديه القدرة والمهارة في تكوين العلاقات الإنسانية مع الفرد والجماعة، و أن يتحمل المسؤولية، ويدرك أهمية وظيفته، ويكون على درجة عالية من المهارة التنظيمية. وأن يكون خلاقا في اقتراحاته، وذا عقلية متفتحة وجاذبية شخصية تشد إليه مجموعة من المساعدين الأذكياء(William, 2008) .

ونظرا لوجود نظام فيدرالي في داخل الولايات المتحدة الأمريكية, وإتباع نظام لامركزية في التعليم, حيث يتيح لكل ولاية اختيار ما يناسبها من مناهج وأساليب ونظام يناسب هذه الولاية حسب ما يقرره مجلس الولاية؛ فان نظام الاختيار والتعيين للمشرفين يختلف من ولاية إلى ولاية نورد منها:

**أ) معايير اختيار المشرفين التربويين في شمال كارولينا**

يجب أن تتوافر في المشرف التربوي الذي يتم اختياره في شمال كارولينا عدة صفات ومنها أن يكون عاطفياً، صادقاً، متفتحاً ومرناً، ويحترم المعلمين الذي يشرف عليهم كأشخاص وكمهنيين يتم تطويرهم، كما ويجب أن يكون حساساً للفروقات الفردية للمعلمين مثل (النوع الاجتماعي، العرق، وانتماء العرقية)، بالإضافة إلى ضرورة احترامهم للسلطات والأعمال التقييمية للأداء الإرشادي، ويجب أن يحبَّ المشرف التربوي وظيفته، ويلتزم بمساعدة المعلمين

وتطويرهم، ويكون مستعداً ومخططاً جيداً باستمرار، ويشارك في الجلسات الإشرافية، كما ويستطيع إثبات أن السمات الشخصية والأسلوب الشخصي له يؤثر في عملية الإشراف.

وأخيراً، فإنه يجب أن يمتلك الحس الفكاهي الذي يساعد كل من المشرف والمعلمين الذين يشرف عليهم أن يتحدوا الصعوبات ويمتلكوا منظوراً صحياً لعملهم، وإن مثل هذه السمات الشخصية، وعوامل العلاقات الاجتماعية تعدُ مهارة عالية فنية في الإشراف التربوي (Borders, 2012).

**ب) معايير اختيار المشرف التربوي في فلوريدا**

1. أن يمتلك خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس (تكون منها سنة على الأقل خدمة في المدرسة لمستوى الصف الذي يريد الإشراف عليه, أو في المبحث الذي يرغب المعلم أن يشرف عليه).

2. أن يمتلك شهادة رسمية كاملة، تكون على الأقل درجة البكالوريوس لمستويات الصفوف التي يشرف عليها أو المباحث التي يرغب المعلم أن يشرف عليها.

3. أن يكون قد أكمل دورة تدريبية في تدريب المتعلم العيادي.

4. أن يكون قد أكمل ورشة التهيئة للمشرفين على معلمي المدارس.

5. أن يبدي الرضا والقبول لإرشاد المعلمين في الغرف الصفية.

6. أن يبدي اتجاهات شخصية مهنية للمعلم أثناء قيامة في الدور القيادي للعملية التعليمية.

7. يبدي دليلاً على رغبته المستمرة للتطور والنمو المهني.

8. أن يتم التوصية عليه من قبل مديره، ويتم الموافقة على هذه التوصية من قبل إدارة مؤسسة تعليم المعلمين.

9. أن يظهر سلوكيات أخلاقية ومهنية.

10. أن يشارك في البرنامج برضا وبرغبة داخلية، وينظر إلى الإشراف كدور إسهامي لمهنته.

11. أن يعتبر نفسه مسؤولاً عن التقارير والنماذج، إذ يتم إكمالها بشكل فوري (University of west Florida, 2012).

**ج) معايير تعيين المشرفين التربويين في ولاية ميشيجان:**

يشترط في الراغب إلى الانتقال إلى وظيفة مشرف تربوي أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير في التخصص المطلوب أو ما يعادله، وأن يتوافق توافقاً تامً لاحد مجالات التعلم (التخصص الدقيق)، وان يكون قد حصل على خبرة لمدة ثلاث سنوات في التخصص المطلوب الإشراف علية، وأن يحصل على نموذج موافقة من جامعة ميشيجان للتحضير للعمل كمشرف تربوي للتخصص المطلوب، وأن يكون قد أكمل ستة فصول دراسية، أو ساعات موازية لها كموافقة تامة لكل سنة دراسية من 9/1 ولغاية 8/31 ، وللحصول على الموافقة للعمل كمشرف تربوي لتخصص معين وبشكل دائم علية أكمال الدورات المطلوبة، بعد حصوله على موافقة مؤقتة للاشراف في ذلك التخصص.

أن الولايات المتحدة الأمريكية تحقق نجاحا كبيرا على مستوى اختيار القيادات التربوية وخاصة المشرفين التربويين، فبالنظر إلى شروط اختيارهم في الولايات المتحدة الأمريكية نلاحظ أنها تختلف من ولاية إلى ولاية إلى حدٍ ما في بعض الأمور، إلا أنها تمزج بين جميع أساليب اختيار المشرفين التربويين المعروفة وهي: الخبرة والجدارة والمقابلة الشخصية وسلالم التقدير، وكذلك تهتم بنشاطه ومهاراته في مجالي التعليم والإدارة، وتهتم بمؤهلاته العلمية ومدى ما يحصل عليه من تدريب و تأهيل وتقدير وذلك وفق قواعد محددة (Michigan, 2008) .

**2- معايير اختيار المشرفين التربويين في بريطانيا:**

إن أهم المعايير التي توضع في عين الاعتبار عند اختيار المشرفين التربويين, وتعيينهم, وترقيتهم في بريطانيا هي:

1. أن يكون حاصلاً على المؤهل الجامعي التربوي.
2. أن يكون لديه خبرة في التدريس ما بين 4- 6 سنوات.
3. أن يتراوح عمره عند التعيين ما بين 25- 30 عاماً، آخذين بعين الاعتبار الأقدمية.
4. أن يتمتع بصحة جسدية ونفسية وعقلية جيدة.
5. أن يتمتع بمهارة إدارة الأفراد وتكوين العلاقات الإنسانية، والابتكار والإبداع (حسين وعوض الله، 2006).

**3- معايير اختيار المشرفين التربويين في بريطانيا الشرقية الجديدة**

وقد أشار برنامج ما قبل المدرسة في مؤسسة (توكبليس) إلى عدة معايير لاختيار المشرف التربوي ومن أهم هذه المعايير ما يأتي:

1. أن يظهر رغبة في الحفاظ على اللغة التقليدية والثقافة.

2. أن يظهر رغبة في ترقية وتطوير المجتمع.

3. أن يظهر لباقة وقدرة كمدرب ومقيم.

4. أن يتحدث ويقرأ ويكتب اللغة الأصيلة بفصاحة وبدقة.

5. أن يكون لديه معرفة عملية للغات المناسبة لتعبئة الشاغر المطلوب، وتتبع التعليمات المطلوبة.

6. أن يكون لديه الحد الأدنى من المعرفة التي يحددها المجتمع.

7. أن يكون قد ساعد في تدريب المعلمين من قبل.

8. أن يكون قد أكمل دورة تدريب المعلمين.

9. أن يكون لديه خبرة في معرفة تدريس القراءة والكتابة العامية.

10. أن يتم اعتباره معلماً جيداً من قبل كلٍّ من المعلمين والطلبة .

11. أن يظهر حكماً جيداً في التعامل مع النقود والأدوات. (Tokpless preschool Program, 2008).

**4- معايير اختيار المشرفين التربويين في سكوتلاندا**

هناك العديد من المعايير التي تتضمن مجموعة من المهارات والمميزات مثل:

1. مهارات اتصال مميزة، فالمشرف التربوي بحاجة لنقل التعليمات بشكل واضح حتى يتجنب الأخطاء، وهو بحاجة إلى مهارة الاستماع الجيدة للمعلمين.

2. الإنصاف، فإذا قام المشرف التربوي بتوزيع الأعمال على العاملين، يجب أن يتأكد من أنه دقيق في توزيع المهام سواء أكانت سارة أم غير سارة.

3. مهارات تنظيمية جيدة، فالمشرف التربوي يجب أن يكون قادراً على التنسيق وتحديد المصادر، ويجب أن يكون مستعداً للعمل.

4. المعرفة، يجب أن يمتلك المعرفة بقدر أكثر من الآخرين.

5. الكفاءة، يجب أن يمتلك المشرف التربوي القدرة على العمل كالساعة؛ أي لديه القدرة على إدارة الوقت بشكل جيد.

6. التبني، يجب أن يمتلك المشرف التربوي مهارة إدارة التغيير وتبنيها بكفاءة عند وجودها، حتى لو لم يكن موافقاً عليها.

7. مهارات اجتماعية، يجب أن يكون خلوقاً ومؤدباً طيلة الوقت، وإذا أراد أن يبدي ملاحظة، فعليه أن يقولها بكل أدب وعلى انفراد ، وليس أمام الآخرين.

8. الدبلوماسية، يجب أن يكون قادراً على التوازن بين الإخلاص لعمله ولفريقه في نفس الوقت.

9. الانضباط الذاتي، يجب أن يمتلك القدرة على الإيحاء بالاحترام لاجتهادات الآخرين حتى لو لم يتقبلها، خاصة أن المشرف نفسه قد يتعرض لبعض الأخطاء.(Collaghan, 2012).

**5- معايير اختيار المشرفين التربويين في نيجيريا**

هناك عدة معايير يجب أن يمتلكها المشرف التربوي؛ ليكون قادراً على القيام بمهامه ومن أهمها:

• التخطيط، يجب أن يمتلك المشرف التربوي القدرة على التخطيط من البداية وقبل تعيينه، فعناصر التخطيط تتضمن فصاحة الأهداف، واختيار الاستراتيجيات، ورسم السياسات والبرامج والإجراءات التي تساعد في تحقيق الأهداف.

• التنسيق، يتوقع من المشرف التربوي أن ينسق جهود وأعمال المعلمين، وهو بهذه الطريقة يجعل من عملية اتخاذ القرارات مسؤولية جماعية.

• الملاحظة، يتم ملاحظة كلٍ من الطلبة والمعلمين والإدارة نفسها في العمل من خلال جلسة إشرافية محددة؛ وذلك لتحسين المعايير والعادات المتبعة، ويتم ذلك من خلال جلسات استشارية عديدة يقدم فيها النصح والإرشاد لهم.

• التقييم، يتم تقييم قائمة شاملة من الأفراد والمواد في العمل وفي موقعهم الطبيعي؛ وذلك من أجل تحسين بعض الأنشطة التعليمية مثل التعليم المصغر والتدريس التوضيحي، والحلقات الدراسية، وورش العمل. (Asian, 2010)

**6 - معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية**

لقد حضي الإشراف بالمملكة العربية السعودية باهتمام بالغ؛ وذلك إدراكاً من وزارة المعارف بالدور الكبير الذي يساهم به الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية والتربوية، لذلك فقد وضعت المملكة العربية السعودية مجموعة من المعايير والضوابط المحددة والواضحة لمن يتقدم لشغل وظيفة مشرف تربوي ومن أهمها ما يأتي:

أن يكون حاصلاً على الشهادة الجامعية في المادة التي سيتولى الإشراف عليها، مع خدمة تربوية لا تقل عن أربع سنوات في تدريس المادة، أو في إدارة المدرسة، أثبت خلالها نجاحاً ملحوظاً، واستعداداً، ورغبة في العمل في الإشراف التربوي، وأن يكون على رأس العمل في مجال التخصص أثناء الترشيح. وألا تقل درجته في الأداء الوظيفي فنياً ومسلكياً عن تسعين بالمئة من الدرجة النهائية خلال السنوات الأربع الماضية، وألا يكون قد صدر بحقه ما يدل على تقصيره في عمله، أو على ما يشوب سلوكه، وألا يكون طرفاً في قضية قائمة.

وإضافة إلى ماسبق فيجب أن تتوافر في المرشح خصائص هي التحلي بالأخلاق الإسلامية، وأن يكون قدوة حسنة، وقوة الشخصية، والقدرة على الحوار والمناقشة، والتمتع بالعلاقات الإنسانية الإيجابية (حسن تعامله مع زملائه المعلمين والتعاون مع الهيئات الإدارية والاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التربوية)، والثقافة، وسعة الاطلاع، والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية البناءة، والمظهر المناسب (البدري، 2008).

**ثانياً: الدراسات السابقة**

**أولاً: الدراسات العربية**

أجرت مصلح (2011) دراسة هدفت إلى تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء تجارب بعض الدول، والتعرف على أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمديرية (على وجهات نظر عينة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت الباحثة الإستبانة لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وقد تمَّ توزيع الاستبانة على عينة الدراسة والمتمثلة في المجتمع كله والبالغ (172) مشرفا تربوي تابعا لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة، وقد عاد للباحثة من مجموع الاستبانات التي تم توزيعها (132) استبانه، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

_أن معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية و التعليم العالي بمحافظات غزة بناء على المعايير المهنية جيدة إذ بلغ وزنها النسبي (21.27%)

_أن معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بغزة بناء على المعايير الإنتاجية مقبولة إذ بلغ وزنها النسبي (58.66%)

_أن معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بغزة لا تهتم بالبحوث التربوية التي ينجزها أو يشارك المرشح في إنجازه.

_أن معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بغزة بناء على المعايير الشخصية جيدة.

_أن نقاط القوة في أساليب اختيار المشرفين التربويين لدى وزار ة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة مقبولة.

_أن عملية تفريغ طلبات المتقدمين لشغل وظيفة مشرف تربوي تتم بشكل جيد.

_لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 05) في متوسط تقديرات أفراد العينة لأوجه القوة والضعف في معايير اختيار المشرفين التربويين لدى وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة تعزى إلى متغير الدراسة الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة

واجرى غراب وعطوان( 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المدارس الأساسية العليا نحو عملية الإشراف التربوي في محافظة غزة في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة موزعين على مدارس الحكومة والوكالة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية حسب النوع والمدرسة والنوع الاجتماعي للمعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الاتجاهات المكون من (47) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في

اتجاهاتهم نحو عملية الإشراف التربوي تعزى لنوع المدرسة (حكومة – وكالة )، ولصالح معلمي المدارس الحكومية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو عملية الإشراف التربوي تعزى للنوع الاجتماعي للمعلم ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لعامل الخبرة.

وهدفت دراسة الشمري (2009) التعرف على مدى ملائمة معايير اختيار مديري ووكلاء مدارس التعليم العام كما يراها مديرو المدارس ومشرفو الإدارة المدرسية بمنطقة حائل التعليمية، وطبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الذين يمثلون مديري ووكلاء المدارس ومشرفي الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل التعليمية والبالغ عددهم ( 294 ) مديرا ووكيلا ومشرف إدارة مدرسية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة تحقيقا لأهدافها، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم معايير اختيار مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية هي (معايير تتعلق بطبيعة المؤهل، معايير تتعلق بالخبرات، معايير تتعلق بالكفايات، معايير تتعلق بالقدرات، معايير تتعلق بالتقديرات الفنية، معايير تتعلق بالسمات الشخصية).

كما وأجرى قحطان (2008) دراسة هدفت الى تحديد معايير اختيار القادة في الإسلام، و ومدى توافق هذه المعايير مع معايير اختيار مديري المدارس الثانوية المذكورة في اللائحة المدرسية ، وإلى مدى توافر المعايير الإسلامية في مديري المدارس الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على رصد ما هو موجود وتحليله ومناقشته، وقد قام الباحث ببناء استبانه مقفلة تحتوي على معلومات عامة عن المفحوص متمثلة بالجنس، والمؤهل، والخبرة، والوظيفة، وقد توصل الباحث إلى أن معايير اختيار القائد التربوي في الإسلام تتمثل في المعايير الذاتية والإنسانية والإدارية والمهنية

وإن اللائحة المدرسية لم تفصل في المعايير الواجب أن تتوافر في القائد التربوي -مدير المدرسة الثانوية-، وإنما ذكرتها بشكل عام وبالذات في المعايير الذاتية والإنسانية، أما بالنسبة للمعايير الإدارية فهي لم تشر إليها وإنما أشارت إلى الاستعداد النفسي لتحمل المشاق الإدارية، وبالنسبة للمعايير المهنية فهي لم تشر إليها البتة وإنما أشارت إلى الخبرة في التدريس، وأن نسبة توافر معايير اختيار مديري المدارس الثانوي بمحافظة عدن من المنظور الإسلامي عالية وأنها تؤهل مدير المدرسة الثانوية لأداء دوره أداءاً فاعلاً وعلى أكمل وجه، وأوضحت النتائج بصفة عامة أن هناك اختلافاً بين متوسطات مديري التربية والمعلمين وبين متوسطات الموجهين لمدى توافر معايير اختيار مديري المدارس الثانوية بمحافظة عدن من المنظور الإسلامي، وأن هناك

قصوراً في بعض المعايير الإدارية والمهنية عند المديرين وبنسبة متوسطة مثل تفويض السلطات، واطلاع معلمي المدرسة على القوانين والأنظمة المدرسية، والإلمام بأهداف المرحلة الثانوية وخصائص النمو فيها.

وقد أجرت الحلاق (2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية والتعرف على متطلبات تطوير الإشراف في المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (78) مشرفاً ومشرفةً و (112) مديراً ومديرةً يعملون في ست مناطق تعليمية هي: شمال غزة، غرب غزة، شرق غزة، الوسطى، خان يونس ورفح للعام الدراسي 2008/2007م. وقد استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة دراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدراسة الخمس، حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (78.6% - 70.3%) من وجهة نظر المشرفين التروبيين ومديري المدارس الثانوية، أما الدرجة الكلية لمجالات استبيان متطلبات الإشراف التربوي الخمس، فقد حصلت على درجة استجابة جيدة عند مستوى (72.7%)، وقد جاءت مجالات الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً كما يلي: اختيار وتعيين المشرف التربوي، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي، تدريب المشرفين التربويين وأهداف الإشراف التربوي.

كما قام الديرواي ( 2008) بدراسة  هدفت التعرف على دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في فلسطين، و الوقوف على أثر كل من النوع الاجتماعي، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية، على واقع الممارسات الإشرافية الوقائية من وجهة نظر عينة الدراسة، والبالغ عددهم (293) معلماً و معلمة أي ما نسبته 19.5 % من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو المعلمين الجدد الذين تم تعينهم عامي (2006 – 2007)، والبالغ عددهم (1503) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، موظفاً استبانة واحدة كأداة للدراسة مكونة من (51) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط للدرس، والإجراءات التعليمية التعلمية، والضبط الصفي، والتقويم، وإضافة إلى سؤال مفتوح حول أثر ممارسة الإشراف الوقائي على أداء وتفاعل المعلمين الجدد في الجوانب المتعلقة بمهنتهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حصل مجال الضبط الصفي على المرتبة الأولى في درجة الممارسات الإشرافية الوقائية تجاه المعلمين الجدد، حيث بلغت النسبة 63.92 % ،وهي نسبة متوسطة لا ترتقي إلى مستوى الدور المطلوب من المشرفين، وحصل مجال الإجراءات التعليمية التعلمية على المرتبة الثانية بوزن نسبي 62.82%، كما حصل مجال التقويم على المرتبة الثالثة

بوزن نسبي 60.6%، وعلى الرغم من أهمية مجال التخطيط للدروس إلا أنه حصل على المرتبة الرابعة والأخيرة في اهتمامات المشرفين التربويين تجاه المعلمين الجدد، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية.

وقد أجرى السعود (2007) دراسة هدفت إلى تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجهات الإشراف التربوي المعاصرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (416) قائداً تربوياً، وقد تم بناء أداة الدراسة لتحديد معايير معاصرة لاختيار المشرفين التربويين، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يأتي:

إن المعايير المستخدمة حالياً في اختيار المشرفين التربويين في الأردن تنحصر في المؤهل العلمي، والشهادة الجامعية الثانية، والخبرة العملية في التعليم أو الإدارة، والمقابلة الشخصية، والامتحان ودرجة الكفاءة في التقرير السنوي، وإن المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات المعاصرة لاختيار المشرفين التربويين تتلخص في حصول المشرف على مؤهل علمي بحد أدنى درجة ماجستير، خبرة عملية مناسبة، توافر سمات شخصية متعددة ومتنوعة، ومقدرة المرشح على القيام بالأبحاث والدراسات وتطوير أداء المعلم.

إن المعايير المقترحة للمرشح لوظيفة مشرف تربوي تؤكد على الموضوعية والحيادية، في طرق اختيار المشرفين التربويين من مقاييس للرتب، واعتماد مجموعة من الملاحظين المهرة لتقييم قدرة المرشح على القيادة من خلال عدة مواقف، لقد حظيت معظم هذه المعايير على درجة مصداقية مرتفعة من وجهة نظر القادة التربويين مما يؤكد أهميتها وضرورة مراعاتها عند اختيار المشرفين التربويين وتعيينهم.

وقد أجرى ثلجي (2007)، دراسة هدفت إلى تطوير معايير اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع وتجارب الدول المتقدمة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات ومديري المديريات في مركز الوزارة ومن مديري التربية والتعليم في الميدان، وعددهم (111) فرداً، وتكونت عينة الدراسة من (21) فرداً تم اختيارهم عشوائياً من هذا المجتمع، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة الأسئلة المفتوحة، والمقابلات الشخصية، والملاحظات المباشرة. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

تحددت المعايير المعمول بها حالياً في اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية بما يأتي: المؤهل العلمي، والمقابلات الشخصية، وسنوات الخبرة، والخبرات التربوية، والأقدمية في الدرجة، والتقدير لآخر سنتين، والبرامج التدريبية، وبطاقات الوصف الوظيفي.

تضمنت المعايير التي يجب اعتمادها في اختيار القيادات التربوية من وجهة نظر القياديين التربويين بالإضافة إلى المعمول بها حالياً على ما يأتي: الكفايات، والسمات الشخصية، واتقان اللغة الإنجليزية، والاختبارات التنافسية، والرتب، والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، والتسلسل الإداري، واستخدام التكنولوجيا، وتزكية كبار الرؤساء، والأصدقاء، والأقارب، والسيرة الذاتية، والتثبيت بعد سنة بالوظيفة الإدارية، والمؤهل التربوي.

توصلت الدراسة إلى اقتراح معايير لاختيار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، تمثلت في أربعة مجالات هي: معايير المؤهلات العلمية والتربوية، ومعايير السمات الشخصية للقيادات التربوية، ومعايير الخبرة العملية للقائد التربوي في مجال العمل الإداري، ومعايير الكفاية والفاعلية في العمل.

وأجرى صيام (2007) دراسة بهدف التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة في فلسطين، واستخدم فيها استبانه طبقها على عينة الدراسة المكونة من (226) معلماً ومعلمة، من مدارس المحافظة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف في تطوير الأداء المهني للمعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل الأكاديمي والتخصصي، وذلك في مجال التخطيط وتنفيذ الدروس والتقويم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية.

وتناولت دراسة الغنميين ( 2004) فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن، كما يدركها المعلمون أنفسهم، وبيان أثر كل من النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والخبرة التعليمية على هذه الفاعلية، وتألفت عينة الدراسة من (348) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة فاعلية المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين وفي كافة المجالات، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على إعادة تأهيل المشرفين التربويين من خلال عقد دورات تدريبية في مجال العمل الإشرافي لتحسين أدائهم بما يتماشى مع المفهوم الحديث للإشراف الديمقراطي.

وهدفت دراسة الجلاد (2004 ) إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء المتغيرات التالية: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس التابعة لمديريتي اربد الأولى والثانية والبالغ عددهم (476) معلماً ومعلمة، وشملت عينة الدراسة (147) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرفين التربويين كان متوسطاً في تحسين أداء معلمي التربية الإسلامية بوجه عام، وإن دور المشرفين التربويين توزع على مجالات الدراسة بدرجة متشابهة، وان تأثيرهم على أداء المعلمين التدريسي قد تشابه في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وإن دور المشرفين التربويين في مجالات الدراسة جاء مرتباً تنازلياً كما يلي: النمو المعرفي والمهني للمعلم، التقويم، استراتيجيات تنفيذ الحصة، تخطيط المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي على دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين.

واجرى الرميح ( 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك التعرف على الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنيًا، إضافة إلى تأثير متغيرات الدراسة على استجابة أفراد الدراسة نحو مساهمة المشرف المقيم في التنمية المهنية للمعلمين والصعوبات التي تحد من ذلك، تكونت عينة الدراسة (522) معلماً و(16) مديراً و(27) مشرفاً تربوياً مقيماً في جميع المراحل الدراسية الثلاث، في أربعة مجمعات تعليمية حكومية بمدينة الرياض، وقد أظهرت نتائج أن المشرف المقيم يسهم في تنمية المعلم في مجال التخطيط للدرس وإعداده بدرجة متوسطة، وفي تنمية المعلم في مجال تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة وفي تنمية المعلم في مجال التقويم بدرجة متوسطة، وفي مجال إدارة الصف بدرجة متوسطة، وفي تنمية المعلم في مجال النمو المهني الذاتي بدرجة متوسطة، وبوجه عام يسهم المشرف التربوي المقيم بوجه عام في تنميه المعلمين مهنياً بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة المشرف المقيم في تنمية المعلم مهنياً في مجال التخطيط للدرس وإعداده تبعاً لاختلاف المجمع التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة المشرف المقيم في تنمية المعلم مهنياً في بقية مجالات الدراسة تبعًا لاختلاف المجمع التعليمي، كما أشارت النتائج إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة المشرف المقيم في تنمية المعلم مهنياً في جميع مجالات الدراسة تعزى

للمتغيرات (الوظيفة، الخبرة، المرحلة الدراسية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في مدى مساهمة المشرف المقيم في تنمية المعلم مهنيًا في جميع مجالات الدراسة تبعاً لاختلاف التخصص.

وقد أجرى مرشود (2003)، دراسة هدفت إلى تطوير معايير تربوية مقترحة لاختيار معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة شمال فلسطين، وقد طور الباحث استبانة معتمداً على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية:حصل (14) من (17) معياراً من معايير الدراسة على درجة موافقة (كبيرة جداً) بنسبة مئوية أكثر من (80%)، وحصل (3) معايير على درجة موافقة (كبيرة) بنسبة مئوية أكثر من (70%).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المستوى الأول (دبلوم) بدرجة موافقة (كبيرة جداً) أكثر من (80%)، ولمتغير الخبرة الإدارية لصالح المستوى الرابع (أكثر من 15 سنة) بدرجة موافقة (كبيرة جداً) أكثر من (80%)، ولمتغير الجنس لصالح المستوى الثاني (أنثى) بدرجة موافقة (كبيرة جداً) أكثر من (80%).

وقد هدفت دراسة الزهراني (2003) إلى وضع معايير شخصية ومهنية مقترحة عند اختيار المشرف التربوي، وتصميم نموذج مقترح لاختيار المشرفين التربويين، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين بمحافظات منطقة مكة المكرمة (مكة المكرمة وجدة والطائف والليث والقنفذة) والمختصين في الإشراف التربوي من الأكاديميين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية، وكان من أهم نتائجها حصول جميع المعايير الشخصية المطبقة حالياً على درجات عالية لدى مجتمع الدراسة، وحصول ثلاثة من المعايير المهنية المطبقة حالياً على درجات عالية جداً، ومعياران على درجة عالية فقط، كما حصل احد عشر معياراً من المعايير المهنية المقترحة على درجات عالية جداً، واثنان وعشرون معياراً على درجات عالية فقط. كما اوجدت الدراسة فروقاً بين متوسطي آراء المشرفين التربويين والاكاديميين حول المعايير المهنية المقترحة لصالح الاكاديميين، وكذلك ظهرت فروق بينهم حول المعايير المطبقة حالياً تبعاً لمتغير المؤهل، وكذلك ظهرت فروق بينهم حول المعايير المقترحة تبعاً لمتغير المؤهل وكذلك لمتغير الخبرة.

وهدفت دراسة الخوالدة (2002) إلى التعرف على دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مدارس لواء الجامعة التابعة إلى مديرية تربية عمان الثانية في الأردن، والبالغ عددهم (65) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة اشتملت على على خمسة مجالات، هي: الأساليب، والوسائل، والأنشطة، والتقويم وإدارة الصف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة المئوية على جميع المجالات لدور المشرف التربوي لمادة التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرى العسكر (2002) دراسة هدفت الى التعرف على معايير اختيار مديري المدارس الابتدائية ومدى تحقق هذه المعايير، ومعرفة الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى تحقق هذه المعايير تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة)، لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الإستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه هناك عشرة معايير أساسية يتم في ضوئها اختيار مديري المدارس الابتدائية وهي المؤهل العلمي، وتقدير المرشح في المؤهل العلمي، و تقدير الأداء الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة، والثقافة العامة، والسمات الشخصية والقيادية للمرشح، والقدرة على الحوار والمناقشة وحل المشكلات، والإلمام بجوانب الإدارة المدرسية، والقدرة على بناء علاقات إنسانية جيدة، كما وقد توصلت نتائج الدراسة على أن على أن معايير اختيار مديري المدارس الابتدائية متحققة بدرجة متوسطة في المديرين الذين هم على رأس العمل. وقد بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس الابتدائية وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة).

وهدفت دراسة الحماد (1999) التعرف على معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض كما يراها المشرفون التربويون. استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (230) مشرفا تربويا. أوضحت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات تأثيرا في فاعلية الإشراف التربوي تتمثل في: ازدحام الصفوف الدراسية، وكثرة عدد المدارس، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين. أما أقل المشكلات تأثيراً على الإشراف التربوي فتتمثل في ضعف قدرة بعض المشرفين التربويين على التعبير عن أفكارهم واتجاهاتهم

ومشاعرهم نحو المعلمين بكل يسر وسهولة، وضعف العلاقة بين المسئولين في مراكز الإشراف التربوي والمشرفين التربويين.

وهدفت دراسة وادي (1998) إلى تطوير قائمة معايير تربوية يمكن الرجوع إليها عند اختيار المشرف التربوي لهذه الوظيفة، وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المشرفين التربويين في الضفة الغربية وقطاع غزة والبالغ عددهم (202) مشرف ومشرفة، واشتملت عينة الدراسة على 40% من مجتمع الدراسة حيث بلغ عددها 85 مشرفاً ومشرفة وبعد تطبيق الاستبانة استرجع الباحث 82 استبانه، واشتملت الاستبانة على (22) معياراً، وقد توصل الباحث إلى أن مستوى الاستجابة على المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين كما يراها المشرفون التربويون كبيرة جداً وذلك على جميع معايير الاستبانة تبعاً لأهميتها حيث حصلت على نسبة مئوية (83.2%)، كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس عدا معيار واحد وهو معيار الإعداد المهني للمشرف حيث كان الفرق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى للخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

كما قام السعيد ( 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة الدور الفني للمشرف التربوي الفعال كما يقدره معلمو الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء في الأردن، وتم اختيار عينة بلغت (240) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجالات الدور الفني للمشرف الفعال مرتبة تنازلياً حسب تقديرات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للدور الفني للمشرف التربوي الفعال، تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتخصص، والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة بني مصطفى ( 1997) معرفة دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش في الأردن ، حيث تم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (75) معلماً ومعلمة من كافة مدارس محافظة جرش، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة، وان هناك قصوراً في أداء المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين.

وقام العنوز ( 1995) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة أربد في الأردن من حيث درجة تحقيق الأهداف ومدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة أهمية الأساليب الإشرافية، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (1125)، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أهداف الإشراف التربوي مساعدة المعلم على إتباع الطرق الملائمة والفعالة في التدريس، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مهام الإشراف هي إطلاع المشرف على الموقف التعليمي من أجل مساعدة المعلم على تحسين أدائه الفني.

وكان الغرض من دراسة عيدة (1995) التعرف إلى الواقع القائم للإشراف التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض إذ طبقت على عينة الدراسة المكونة من ( 127 ) مشرفًا تربويًا و ( 670 ) مديرًا ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن أسس اختيار المشرفين التربويين لا تأخذ في الحسبان امتلاك المتقدم لوظيفة مشرف تربوي للكفايات اللازمة بدرجة كافية، وأن أساليب الإشراف التربوي لا تتيح الفرصة إلى عقد لقاءات دورية منتظمة بين المعلم والمشرف، وهذه الأساليب لا تستخدم الدروس النموذجية لتوضيح الأفكار بدرجة كبيرة، وتظهر حاجة المشرفين إلى تأهيل وتدريب. وأن التقويم يعتمد على نتائج زيارة صفية واحدة مفاجئة، وأسلوب التقويم لا يتيح للمعلم أن يقوم نفسه ذاتيًا، وأن المعيار المستخدم لتقويم المعلم واحد لجميع المعلمين.

وحاولت دراسة الراشد (1991) تقديم تصور مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بما يناسب الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي واستخدم المنهج التحليلي لمدخل تحليل النظم وشملت عينة الدراسة 220 مديرًا و95 مشرفًا تربويًا و 600معلم و معلمة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: عدم ملائمة الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي لنمو المعلمين المهني، وتعدد الزيارات الفجائية التي يقوم بها المشرف التربوي وقلة اللقاءات الفردية مع المعلمين وكذلك اهتمام المشرف التربوي بالنواحي النظرية وإهمال النواحي التطبيقية.

وقد قام الصالحي (1989) بدراسة هدفت إلى تطوير معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددهم (270) مشرفاً ومشرفة، وقد شملت العينة (166) فرداً. وقد استخدم الباحث استبانة طورها عن طريق وضع تعريفات إجرائية لمصطلحات الدراسة وتحديد مجالات المعايير التربوية المقترحة لعمل المشرف التربوي في الأردن، وبناءً على متوسط

درجة الأهمية التي اعطيت لكل من المعايير التربوية من قبل أفراد العينة، تمّ تحديد قائمة هذه المعايير حسب أهميتها على النحو التالي:-

السمات الشخصية المناسبة للمشرف التربوي في الأردن من حيث الخصائص العقلية والانفعالية والنفسية المناسبة، وكذلك الخصائص الاجتماعية والشخصية وقدرة المشرف التربوي على التخطيط وتحقيق أهداف الإشراف التربوي في الأردن وتحقيق الذات والإعداد المهني لممارسة المشرف التروي لعمله في الأردن، وقدرته على تقويم عمله ومتابعته له بكفاءة وفعالية.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية**

وهدف كوفمان (Coffman,2004) من دراسته تحديد مدى نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج التنمية المهنية في المجتمع التخيلي عبر الانترنت إلى ممارسات صفية داخل الفصول، واستخدم الباحث المقابلات الشخصية والاختبارات والملاحظة المباشرة لجمع البيانات من المعلمين لتحديد مدى فهم الخبرات، ومستوى مشاركة المعلمين، ومدى نقلهم المعرفة المتعلمة إلى فصولهم الدراسية، وتحديد كيفية إبداع المعلمين وفهمهم الخاص لما يتضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وممارسات مثل تنظيم بيئة التعلم، واستخدم الباحث التحليل الكمي للبيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين استخدموا التكنولوجيا والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التدريب عبر الانترنت، داخل فصولهم الدراسية بدرجة كبيرة، وإن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يدعم الاعتماد على مداخل التعلم التي محورها المتعلم، والتي تشجع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعالة، والتعاون بين الأقران والخبراء، وإن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يعد بديلاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

وحاولت دراسة وفاندو وهوقستين (Ovando&Huckesten,2003) دراسة التعرف على دور مشرف المكتب المركزي في الممارسات الإشرافية الملحة في المدارس النموذجية لمقاطعات تكساس، والتعرف على مساهماتهم في تحسين تقدم الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (59) مشرفاً ومشرفة في المدارس النموذجية لمقاطعة تكساس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوىً عالٍ من الاتفاق بخصوص الأبعاد المتعلقة بالممارسات الإشرافية الملحة كما تعكسها الممارسات الملحة وكانت أعلى ثلاثة أبعاد هي: الاتصالات، والتخطيط والتغيير، والبرنامج التعليمي، وكان أقلها تنمية العاملين، والمناهج، والملاحظات الاجتماعية، وأظهرت الدراسة أربعة أدوار للمشرف وهي: المسهل، ومطور العاملين، ومخطط المنهاج، ومزود المصادر، وأظهرت النتائج كذلك أن مشرفو المكتب المركزي يساهمون في تقدم الطلاب بالعمل في مدى واسع من الأعمال التي تهدف

إلى مساعدة المدارس والمعلمين ومنها: إدارة تنمية العاملين، وزيارة المدارس، والتخطيط للأنشطة.

وهدفت دراسة هارت ( Hart,2003 ) إلى تقييم الأولويات في الأساليب الإشرافية المفضلة من قبل المُشرفين، والخاضعين للإشراف (المُشرَف عليهم)، وفقاً لأربعة أساليب إشرافية استشارية، وقياس مدى تردد، واستخدام الأساليب الأربعة خلال فترة أربعة أسابيع. وتمّ عنونة الأساليب الأربعة كالتّالي : مُعلم توجيهي، مُعلم داعم، مستشار، خبير، وكانت عينة الدراسة (90) مشرفاً و (168) طالباً خاضعين لعملية الإشراف. وقد أظهرت نتائج الدّراسة، أنّ هُناك ترابطاً واضحاً بين الأساليب الأربعة.

وقام وبيستر (Webster,2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على برامج متابعة عدد من المعلمين الجدد (11) معلماً، كدراسة حالة وذلك منذ اليوم لخدمتهم وذلك بهدف التعرف على أثر برامج ماقبل الخدمة في إعداد المعلم، كما هدفت الدراسة متابعة تطور أدائهم في المدرسة، وقد تم ملاحظة المعلمين في ثلاثة مدارس في ولاية نيوجيرسي الأمريكية، واستخدم في الدراسة أدوات المقابلة والملاحظة المباشرة والاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير برامج ما قبل الخدمة في أداء المعلم في المدرسة وبشكل واضح، وقوة الارتباط بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة، وإن معلمي المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف كان تطور أداء المعلمين فيها مهنياً بشكل ضعيف، والعكس في المدارس ذات التنظيم القوي.

وحاولت دراسة كاتشجنز (Catchings,2000) التعرف على بعض أساليب التطوير المهني للمعلم، كما هدفت إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في بعض مدارس ولاية لويزيانا الأمريكية، وقد ركزت الدراسة على أربعة مدارس في الولاية كدراسة حالة، واستخدمت في الدراسات أدوات الملاحظة المباشرة والاستبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتكنولوجيا في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقف التعليمية.

وقامت برامبلت (Bramblett, 2000 ) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم نجاح برامج المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد الاحتياجات التدريبية، تكون مجتمع الدراسة (122) معلماً ومعلمة، واستخدمت في الدراسة الاستبانة وبطاقة ملاحظة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان تضمن برامج المعلم الجديد الممارسات التدريسية والتدريبية قبل الإنخراط في مهنة التعليم، وضرورة تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلبة في الجامعة

أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بالتعليم، و تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف التعليمي.

وهدفت دراسة علي (Ali, 2000) إيجاد نموذج إشرافي يساعد في تطوير المعلم في باكستان، ويغير من نوعية التعليم المقدمة للطلبة، وقارنت الدراسة بين نموذجين من الإشراف حتى يتم تطوير المعلم، وأوضحت الدراسة أن نظام الإشراف في باكستان كما يراه المعلمون: نظام تفتيشي، ورقابي أكثر من كونه ميسر للتعليم، وإن المشرفين يعتمدون على أساليب تدريس واحدة، ولايجوز للمعلم تغييرها أو تجريب أساليب أخرى، وإنهم يرصدون أخطاء المعلم أثناء عرضهم للدروس، وعدم قدرة المشرف على تزويد المعلم بالخبرة في ظل دوره التقليدي، وأما المشرفون فقد رأوا أن كثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهم تعيق وتحد من ممارسات أكثر واتصالات مع المعلم، وعدم القدرة على اتخاذ قرار إداري تجاه المعلم، وكثرة عدد المدارس التي يشرف عليها المشرف، وأعطت الدراسة نموذجاً للإشراف من تطوير المعلم مقسماً إلى ثلاث: إشراف خارجي، إشراف داخلي، إشراف معلم على معلم.

وبهدف التعرف على اتجاهات المعلمين الجدد في اليابان نحو إعدادهم وتنميتهم مهنياً قام سان (San,1999) بدراسة، تكونت عينتها من (305) معلماً إبتدائياً جديداً، و (352) معلماً ثانوياً جديداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملاً هاماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف، وضرورة الاستعانة بالمعلمين ذوي الخبرة لتدريب أقرانهم من المعلمين الجدد.

وقد أجرى الباحث لودرز (Luders, 1987) دراسة بعنوان "اختيار معايير عمل لتقويم المشرفين التربويين على المدارس الحكومية بالاعتماد على القوة التمييزية للفقرة"، حيث قام الباحث بتطوير استبانة تحتوي على (87) معياراً، وذلك بالاعتماد على مواصفات المهنة وتحاليل العمل. وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على (451) مشتركاً من المشرفين التربويين على المدارس والمديرين وآخرين ممن يعملون في (30) مدرسة في مقاطعات أيوا وايمنغ وميسوري ومتشغن. وقد توصلت الدراسة إلى أن فقرات العمل (الإنجاز) التي حددتها الدراسة والتي لها قوة تمييزية في عمل المدير أو إنجازه، يجب أن تُستخدم كأسس في اختيار المجالس والمشرفين وذلك لتطوير أداة تقويم مكتوبة لعمل المشرف على المدرسة.

كما وقد أجرى كولفارد (Kolfared, 1986)، دراسة بعنوان "المعايير الأكثر أهمية للمدارس الحكومية والتي تم انتقاؤها بشكل مقصود ومتميِّز من قبل رؤساء المجالس المدرسية في

الستة ولايات الشمالية الوسطى المختارة"، وقد هدفت الدراسة تحديد أكثر المعايير أهمية في اختيار مشرف المدرسة الحكومية كما لاحظها رؤساء المجالس المدرسية في ست من الولايات الشمالية الوسطى المختارة، وقد ركز الباحث على ثلاث أمور وهي المعايير الأكثر أهمية التي يعتمدها أفراد المجالس التربوية في اختيارهم لمشرف المدرسة، وفيما إذا كانت تختلف هذه المعايير المستخدمة في اختيار مشرف المدرسة، وتأثير حجم المدرسة على المعايير المستخدمة في اختيار مشرف المدرسة، وقد استخدم الباحث لجمع المعلومات من رؤساء المجالس المدرسية استبانة واتصالات هاتفية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

كانت هناك درجات عالية نسبياً ما بين مدارس المقاطعة ومن مختلف الأحجام في الولايات المختلفة في السمات الشائعة الأكثر أهمية لمشرف المدرسة.اعتبرت قابلية القيادة المرغوبة أكثر أهمية من قبل رؤساء المجالس المدرسية. سجلت مدارس المقاطعة أعلى درجة أهمية بالنسبة للسمات المرغوبة، مترافقة مع التدريب التربوي والخبرة.

## خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

- سلّطت الدّراسات السّابقة الضَّوء على الجوانب المتعلّقة بموضوع الدّراسة؛ إذ تناولت الجوانب التي تناقشها الدراسة، وهي:
- الكفايات والمهارات والخصائص الشخصية الواجب توافرها في المشرف التربوي عند اختياره لهذه الوظيفة.
- المعايير المستخدمة في اختيار المشرفين التربويين وآلية اختيارهم في بعض الدول المعاصرة
- المعايير المستخدمة في اختيار المشرفين التربويين وآلية اختيارهم في المملكة الأردنية الهاشمية

**وقد تميّزت هذه الدراسة عن سابقاتها من الدراسات بالآتي:**

- تحليل الأنظمة والتعليمات المتبعة حالياً في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ونظام الخدمة المدنية الأردني فيما يتعلق بمعايير اختيار المشرف التربوي.
- الاطلاع على بعض النماذج لاختيار المشرفين التربويين محلياً وعربياً وعالمياً .

- عرض بعض المشكلات الفنية والإدارية في المملكة الأردنية الهاشمية وفي بعض الدول المعاصرة العربية والعالمية، وذلك في آلية اختيار المشرفين التربويين وفي أسس تعيينهم، وفي بعض المعايير المحددة لانتقائهم.

- اقتراح بعض المعايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، والتي يؤمل أن تسهم ولو جزئياً في إضافة شيئاً جديداً للمعايير المعمول بها حالياً في اختيار المشرفين التربويين وذلك من أجل التحسين والتطوير ومواكبة الدول المتقدمة والمعاصرة.

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للطّريقة والإجراءات التي اتّبعها الباحث في تحقيق أهداف الدّراسة، إذ تضمّن وصفاّ لمجتمع الدّراسة وعيّنتها، وأداة الدّراسة، وطرائق التّحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدّراسة، والمعالجات الإحصائيّة في الإجابة عن أسئلة الدّراسة، ووصفاً لمنهجها الذي اتبع المنهج الوصفي التحليليّ لتعرّف الواقع، والكيفيّة التي يُعْمَل بها في اختيار المشرفين التربويين في وزار التّربيّة والتّعليم الأردنيّة ، ومن خلال استجابات عينة الدّراسة، تم الخروج بمعايير مقترحة لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنيّة، وفقَ المراحل الآتية:

**المرحلة الأولى: الخلفية النَّظرية للمعايير**

إن كل عمل من الأعمال يتطلب لوناً من الإشراف حتى يتحقق نجاحه، ويصل إلى أحسن مستوى وأفضل صورة ، فإن العملية التعليمية في المدارس التي تهدف إلى تربية الأجيال، وإعداد القوى العاملة اللازمة للعمل في مجالات الإنتاج المختلفة لأحوج ما تكون إلى الإشراف على من يقومون بها، بشرط أن يمارس هذا الإشراف بأنماط إشرافية مبنية على أسس سليمة ، خاصة وأن عملية التعلم والتعليم عملية بالغة التعقيد والتداخل لاتصالها بالإنسان الذي يعيش في مجتمع سريع التغير .

نحن في حاجة إلى أن يكون على قمة كل مؤسسة وإدارة تربوية قائداً تربوياً، وليس مديرا أو مشرفاً تربوياً، والإشـراف يعد من المسائل المهمة التي يجب أن تُقوّم جوانبه المختلفة؛ لكي تحقق المؤسسة هدفها الأساسي وهو بناء الإنسان القادر على أداء دوره بالشكل الذي وجد من أجله، من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيه، ومعالجة الصعوبات التي تواجهه؛ لأنهُ من العمليات المهمة التي تساعد فريق العمل على أداء دورهم بفعالية، وبالتالي يعتبر الإشراف عملية أساسية لتنمية فريق عمل كفء وقدير.

فالإشراف بشكل عام يمثل ركناً أساسياً من أركان النظام الإنتاجي والاقتصادي في أي مجتمع من المجتمعات، الإشراف التربوي لا يبتعد كثيراً عن الاشراف العام ؛ إذ عن التعليم هو عملية تربوية، قوة محركةٌ دافعةٌ ومؤثرة في مختلف الأنشطة والتي تغذي المجتمع بمختلف

كوادره الفنية اللازمة، فالاشراف التربوي عين الوزارة على الميدان؛ لأنه يمتلك قياس عطاء فريق العمل، وقياس وتقويم مخرجات المؤسسة، ووضع الحلول المناسبة عند رصد القصور، ويهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية، وتصحيح ومعالجة الجوانب السلبية، ويمثل التجارب والخبرات الناجحة، ويهدف إلى تحسين العمل وتقويمه برمته.

ومن أجل ذلك، تمّت الإفادة من معايير اختيار المشرفين العالميّة التي تركّز على الاهتمام بتوافر الكفايات الجيدة، والمهارات العديدة، والسِّمات الشَّخصيّة الإيجابيّة، والقيم والأخلاق الرفيعة، وتوافر سمات قياديّة، والأداء الجيد، ومواكبة التّطورات التكنولوجيّة، والتواصل الفعّال.

واعتمد الباحث منهج البحث الوصفي التحليليّ، بالرجوع إلى وثيقة الاشراف التربوي، ومنشورات وزارة التربية والتعليم، وتحليل التّعليمات المتعلقة بأسس اختيار المشرفين التربويين، واستخدام استبانة تتكون من مجموعة من الفقرات.

**المرحلة الثانية: تحديد أسس بناء المعايير**

إنّ المعايير التي تفترض هذه الدراسة تطويرها لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية تقوم على خمسة مجالات رئيسة، إذ تمّ تحديدها بعد الرجوع إلى المعايير العالمية المتنوعة وهي:

- مجال المعايير الأساسية.
- مجال معايير مهنية.
- مجال معايير تتعلق بالخدمات التربوية للمدارس.
- مجال معايير تتعلق بالتقويم.
- مجال معايير تتعلق بالمناهج.

**المرحلة الثالثة: جمع المعلومات عن الواقع**

تناولت هذه المرحلة وصفاً لمجتمع الدّراسة، وكيفيّة اختيار العينّة، والأداة وكيفيّة تصميمها، وتطبيقها، وطرائق التأكد من صدقها، وثباتها التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة، ومعالجتها إحصائيّاً بغرض تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للعام الدراسي (2011/ 2012)، والبالغ عددهم (1376) مديراً ومديرة، أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، لتصبح العينة مكونة من (500) فردٍ وما نسبته 36% من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الإقليم، الخبرة).

**جدول 1. توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والجنس والمؤهل العلمي والخبرة**

| | الجنس | | المؤهل العلمي | | الخبرة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإقليم | الذكور | الإناث | بكالوريس + دبلوم | ماجستير فأكثر | من5- 10سنوات | اكثر من 10- 15 سنة | اكثر من 15 سنة |
| الشمال | 231 | 268 | 415 | 84 | 95 | 189 | 215 |
| الوسط | 272 | 353 | 470 | 155 | 69 | 220 | 336 |
| الجنوب | 118 | 134 | 227 | 25 | 59 | 96 | 97 |
| المجموع | 621 | 755 | 1112 | 264 | 223 | 505 | 648 |

يبين الجدول (1) توزع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الإقليم، الخبرة)، حيث يظهر الجدول أن عدد الذكور في المجتمع بلغ (621) فرداً وبنسبة (45.13%)، في حين بلغت نسبة الإناث (54.87%) وعددهن (755) مديرة، أما توزع مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي فقد بلغ عدد حملة البكالوريس ودبلوم التربية (1112) مديراً ومديرة وبنسبة (80.81%)، في حين بلغ حملة الماجستير فأكثر (264) مديراً ومديرة وبنسبة (19.19%).

أما توزع مجتمع الدراسة حسب الخبرة فقد بلغ عدد الذين يمتلكون خبرة (من 5- اقل10 سنوات)، (223) مديراً ومديرة، وبنسبة (16.20%)، وقد بلغ عدد الذين يمتلكون خبرة (من 10 – اقل من 15سنة)، (505) مديراً ومديرة، وبنسبة (36.70%)، في حين بلغ عدد الذين يمتلكون خبرة (أكثر من 15 سنة )، (648) مديراً ومديرة، وبنسبة (47.09%).

تكونت عينة الدراسة من (500) مديرٍ ومديرةٍ يشكلون ما نسبته (36%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حسب الاقاليم الثلاثة (شمال، وسط، جنوب)، والجدول ( 2 ) يبين ذلك.

**جدول 2. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والجنس والمؤهل العلمي والخبرة**

| | الجنس | | المؤهل العلمي | | الخبرة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإقليم | الذكور | الإناث | بكالوريس + دبلوم | ماجستير فأكثر | من5-10سنوات | اكثر من 10-15 سنة | اكثر من 15 سنة |
| الشمال | 80 | 95 | 150 | 25 | 32 | 64 | 79 |
| الوسط | 98 | 130 | 180 | 48 | 27 | 72 | 129 |
| الجنوب | 42 | 55 | 85 | 12 | 25 | 36 | 36 |
| المجموع | 220 | 280 | 415 | 85 | 84 | 172 | 244 |

**أداة الدراسة**

قام الباحث ببناء استبانة من خلال الاطلاع على الأدب النظري، ومراجعتهُ للدراسات السابقة، وهي دراسة (علي ،Ali, 2000)، ودراسة هارت ( Hart,2003 ), و(الغنميين ، 2004), ودراسة (غراب وعطوان (2009)، تكونت بصورتها الأولية من (5) مجالات، و(65) فقرة، ملحق رقم (1) وبعد عرض الأداة على المحكمين تكونت الأداة بصورتها النهائية من (61) فقرة، توزعت على خمسة مجالات هي: مجال المعايير الأساسية (12) فقرة، ومجال المعايير المهنية (10) فقرات، ومجال المعايير المتعلقة بالخدمات المقدمة للمدارس (10) فقرات، ومجال معايير التقويم (13) فقرة، ومجال معايير تتعلق بالمنهاج (16) فقرة، والملحق (2) يبين استبانة الدراسة بصورتها النهائية، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن تدرج المقياس المستخدم في الدراسة كما يلي :

| لا اوافق بشدة | لا اوافق | موافق | موافق بشدة |
|---|---|---|---|
| (1) | (2) | (3) | (4) |

واستناداً إلى ذلك فإنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة التي وصلت إليها الدراسة، سيتمّ التعامل

معها لتفسير البيانات على النحو التالي :

| غير مقبول | مقبول |
|---|---|
| اقل من 3 | 3 فأعلى |

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ للفقرات يساوي او أكبر (3) فيكون مستوى التصّورات مقبولاً، وهذا يعني موافقة أفراد المجتمع على الفقرة، أمّا إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ أقل من(3) فإنّ مستوى التصّورات غير مقبول.

**صدق الأداة**

تم تقييم درجة صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، حيث تم توزيع الاستبانة على (12) محكماً من أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، والواردة أسماؤهم في الملحق رقم (3), وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تم التعديل على الفقرات التي اتفق على تعديلها بما يزيد على (80%) من المحكمين. إذ تم تعديل صياغة الفقرات (3،4،5) في مجال المعايير الأساسية، وفي مجال المعايير المهنية تم إعادة صياغة الفقرات (3،5)، وفي مجال المعايير المتعلقة بالخدمات المقدمة للمدارس حذفت الفقرات (6،2) وعدلت صياغة باقي الفقرات، وفي مجال المعايير المتعلقة بالتقويم تم حذف الفقرة رقم (5) وعدلت صياغة بعض الفقرات (2،3،10), وفي مجال المعايير المتعلقة بالمناهج تم حذف الفقرة رقم (5) وإعادة صياغة الفقرات (3،7)، كما يظهر في الملحقين رقم (1) و(2).

**ثبات الأداة**

تم حساب درجة ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي ( كرونباخ ألفا)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (30) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha), والجدول (3) يبين نتائج الثبات حسب مجالات أداة الدراسة .

**جدول 3. معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة**

| المجال | قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للأداة |
|---|---|
| المعايير الأساسية | 0.82 |
| المعايير المهنية | 0.82 |
| الخدمات المقدمة للمدارس | 0.87 |
| التقويم | 0.84 |
| المنهاج | 0.83 |

يبين الجدول أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات الأداة ( 0.82- 0.87).

**إجراءات تطبيق الدراسة**

تم تنفيذ خطوات الدراسة على النحو التالي:

- قام الباحث بالإطلاع على الأدب النظري, والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة (تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم, في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي).
- بناء أداة الدراسة، وتم تحكيمها.
- تم أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لتطبيق الدراسة على مجتمع الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في الأردن.
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية ( الصدق والثبات ) لأداة الدراسة.
- تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، وتم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب.
- تحديد معيار الحكم عن درجة قبول للفقرات حيث تم استخدام المعيار التالي :

أ- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة أكبر أو يساوي (3) تكون درجة الفقرة مقبولة.

ب- إذا كان الوسط الحسابي للفقرة اقل من (3) تكون درجة الفقرة غير مقبولة.

- تحليل البيانات إحصائياً، والاجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج.
- صياغة التوصيات.

**متغيرات الدراسة**

المتغيرات المستقلة وهي:

أولاً: النوع الاجتماعي وله فئتان: (ذكر، أنثى).

ثانياً: االخبرة وله ثلاث مستويات:( من 5- اقل من10 سنوات)، (من10- أقل من 15)، (من 15 سنة وأكثر).

ثالثاً: المؤهل العلمي وله مستويان: ( بكالورريس+ دبلوم)، ( ماجستير أو دكتوراة).

ثالثاً: الإقليم وله ثلاث مستويات ( وسط، شمال، جنوب)

المتغير التابع وهو: درجة تقييم مديري ومديرات المدارس لمعايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة

**المرحلة الرابعة: بناء المعايير**

تُمثّل عمليّة تطوير المعايير الإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة المتعلق بتطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية .

وتتكون مرحلة بناء المعايير من الجوانب الآتية :

**1.الجانب النظري :**

ويشمل هذا الجانب مراجعة للأدب النّظري المتعلق بمفهوم الاختيار ومعاييره، ويعد القسم الأول من الفصل الثاني في هذه الدراسة المحور الرئيس الذي تم الاعتماد عليه لتغطيه هذا الجانب، وذلك لتحديد المحاور الرئيسية للمعايير، كما تم الاعتماد على معايير عالميّة تم تبنّيها من قبل بعض الدول الأجنبيّة.

**2. الجانب العملي :**

ويشمل هذا الجانب نتائج الدراسة الميدانيّة؛ إذ تمّ اعتماد المجالات التي حصلت على أعلى المتوسطات والمجالات الدالة إحصائياً لتكون ضمن المعايير.

وبعد ذلك تم الدمج بين ما ركز عليه الجانب النظري في عملية تطوير المعايير وما أفرزته نتائج الدراسة في جانبها العملي، وصولاً إلى المعايير في اختيار المشرفين التربويين في وزارة التّربيّة والتّعليم الأردنية.

**المرحلة الخامسة: صدق المعايير**

للتحقق من صدق المعايير من خلال تطبيقها على أفراد عيّنة الدّراسة، ومن ثمّ إجراء التحليل العاملي، واستخراج درجة ارتباط كل فقرة بمجالها "صدق البناء".

**المرحلة السادسة: تقديم المعايير للعمل**

ووفقاً للعديد من المعايير التي طوّرت بهدف تحسين العمليّة التعليميّة التعلميّة، والوصول إلى الأداء الجيد، سيقوم الباحث بتقديم معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى وزارة التربية والتعليم، ويقترح تطبيقها.

**المعالجات الإحصائية**

استخدم الباحث الوسائل الإحصائيّة الآتية في الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني تمّ الرجوع إلى الوثائق الرسمية في الأردن، وتم الرجوع إلى الأدب النظري لتجارب الدول المتقدمة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

# الفصل الرابع
# نتائج الدراسة

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائيّ الوصفيّ للبيانات، وهي قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، والرتبة لجميع أبعاد الدراسة، والفقرات المكوّنة لكل بعد.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :** ما معايير اختيار المشرفين التربويين في الأردن؟

انطلاقاً من الدور الأساسي والفعال للمشرف التربوي في تقديم الخدمات الإشرافية التربوية التي لها أثر كبير في تحسين عملية التعلم والتعليم لدى الطلبة، فإن توافر جهاز إشرافي مؤهل وقادر على القيام بذلك الدور يعد أمراً توليه الوزارة كل عناية واهتمام؛ لذا فقد أكد قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 على الشروط والمواصفات التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي وفق المادة (17): "يشترط في المشرف التربوي أن يكون مؤهلاً للتعليم في المرحلة التي يعمل فيها، وأن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات، وأن يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية – الماجستير – ويجوز الاكتفاء عند الضرورة بمؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى، وبخبرة لا تقل عن عشر سنوات" .

وتذكر وثيقة الإشراف لعام 2011 واستناداً إلى قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته، فإنه يمكن التقدم لوظيفة مشرف تربوي، وفق ما يلي:

1- أن يكون من إحدى المجموعتين الآتيتين:

- المجموعة الأولى: حملة الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) فأعلى، على أن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن خمس سنوات.

- المجموعة الثانية: حملة الدرجة الجامعية الأولى (عند عدم توافر أي متقدم من المجموعة الأولى)، وذلك وفق الشروط الآتية:

- أن يكون ذا خبرة في التعليم، أو الإدارة المدرسية مدة لا تقل عن عشر سنوات.
- أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

2- أن لا يقل تقدير المتقدم في تقريره السنوي عن جيد جداً في كل من السنتين الأخيرتين.

3- أن يكون حاصلا على رتبة معلم كحد أدنى.

4- أن يخلو ملفه من عقوبات سارية المفعول.

5- أن يكون المتقدم لوظيفة (مشرف تربوي مبحث)، متخصصاً في المبحث نفسه وقد درسه مدة لا تقل عن (5) سنوات في مرحلة الصفوف الأساسية (4-10) والمرحلة الثانوية، بحيث لا تقل خبرته في أي من المرحلتين عن سنتين دراسيتين، باستثناء مبحث التربية الفنية فيكتفي بتدريس (5) سنوات على الأقل في الصفوف (4-10).

6- أن يكون معلم المجال، وحامل بكالوريوس التأهيل التربوي المتقدم لوظيفة مشرف تربوي مبحث (باستثناء مبحث التربية المهنية)، من حملة الماجستير على الأقل في التخصص الأكاديمي للمبحث نفسه فقط.

7- أن يكون المتقدم لوظيفة مشرف تربوي للصفوف الثلاثة الأولى قد درَّس (5) سنوات على الأقل في تلك المرحلة وبخبرة كاملة (تدريس غير جزئي) ومن ذوي التخصصات الآتية:
(معلم صف، تربية ابتدائية، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم أو أحد فروعه، التربية الإسلامية، الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية، معلم مجال أو تأهيل تربوي في التخصصات السابقة.

2 : اختبار الكفايات التخصصية

تعقد مديرية الإشراف التربوي اختباراً تحريرياً للقدرات التخصصية للمتقدمين لوظيفة مشرف تربوي ممن انطبقت عليهم الشروط الأساسية ،وذلك لقياس المعارف والمهارات لديهم في مجال تخصصاتهم، وفق ما يلي:

ا) يتولى مديرو التربية والتعليم في كل من مديريات: عمان الأولى، وإربد الأولى، والكرك (بعد أن تزودهم مديرية الإشراف التربوي بأعداد المتقدمين المرشحين للاختبار)، دعوة مديري التربية والتعليم في أقاليمهم لحضور الاجتماع الذي يعقد لغايات اختيار مديريات التربية والتعليم التي سيتم تطبيق الاختبار فيها ضمن الإقليم، مراعين سهولة وصول المتقدمين إليها، على أن يقوم مديرو التربية والتعليم في تلك المديريات بما يلي:

- التنسيق مع الوزارة حول موعد الاختبار و جاهزية انعقاده.

- التنسيق بين مديري التربية والتعليم في كل إقليم لتزويد مركز الاختبار بكافة متطلباته وتقديم التسهيلات اللازمة.

- تذليل الصعوبات التي قد تطرأ في أثناء انعقاد الاختبار.

- تقوم الوزارة بتشكيل لجان لإعداد الاختبار، وتطبيقه، واستخلاص النتائج.

3: الورشة التقييمية:

تُعد الورشة التقييمية مرحلة من مراحل عملية اختيار المشرفين التربويين، ويلتحق بها من اجتاز اختبار الكفايات التخصصية بنجاح. وهي مجموعة من الفعاليات والأنشطة التربوية لمدة (20 ) ساعة تدريبية تتيح الفرصة للمتقدّمين لإظهار قدراتهم وإبراز مهاراتهم في المجالات الآتية:

- o استراتيجيات التدريس، والتقويم، وأدواتها، وفعالياتها ( مواقف صفية ).
- o المهارات الحياتية الأساسية:(المهارات اللغوية، الاتصال والتواصل، التفكير الناقد، البحث العلمي)
- o مهارات القيادة والإسناد التربوي.
- o الاتجاهات نحو التغيير والمدرسة المطورة.

كما تساهم في التنمية المهنية للمشاركين في المعارف، والمهارات، والاتجاهات التربوية من خلال ما يطرح في الورشة. ولإنجاز هذه المهمة تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديرية الإشراف التربوي بتشكيل لجان لإعداد الأنشطة التدريبية، وأدوات التقييم اللازمة، وإدارة فعاليات الورشة وأنشطتها، ورصد النتائج ولا يجتاز المشارك الورشة في أي من الحالات الآتية:

- إذا تجاوز غيابه خمس ساعات تدريبية .
- ارتكابه سلوكاً يتنافى مع قيم وأخلاقيات مهنة التعليم مثل (الكذب، العنف ... ) في أثناء فترة انعقاد الورشة، مع توفر الدليل على ذلك.

4- المقابلة

تتم مقابلة المتقدمين لوظيفة مشرف تربوي على مستوى الإقليم ممن اجتازوا الورشة التقييمية، للوقوف على خصائصهم وقدراتهم المرتبطة بالجوانب الآتية: الإنجازات المهنية، والسمات الشخصية، والمهارات الإدارية والقيادية، والوثائق التربوية والتشريعات، والتي ستقاس وفق المؤشرات الواردة في بطاقة مقابلة المتقدمين لوظيفة مشرف تربوي ويخصص للمقابلة (30) علامة ويشترط الحصول على (20) علامة، ولا تحتسب علامة المقابلة في المجموع الكلي للعلامات التنافسية بين المتقدمين. ويتم تنظيم آلية عمل المقابلات وفق الآتي:

أولا: تشكيل لجنة المقابلة: يتم تشكيل اللجنة على النحو الآتي:

1- مدير تربية وتعليم/ رئيساً.

2- مدير تربية وتعليم /نائباً للرئيس.

3- مدير الشؤون التعليمية والفنية من إحدى المديريات في الإقليم/ عضواً.

4- رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي من إحدى المديريات .

5- ممثل عن مديرية الإشراف التربوي في الوزارة/ عضواً.

6- ممثل عن المجتمع المحلي/ عضواً (لا يشارك في وضع العلامة).

ثانيا: مهام لجنة المقابلة:

1. إعداد أسئلة المقابلة على ضوء بطاقات المعرفين بما يتفق مع عناصرها، ومؤشراتها الواردة في بطاقة المقابلة.

2. إعداد برنامج زمني للمقابلات يتلاءم وعدد المرشحين للمقابلة.

3. إعلام جميع المعنيين بموعد المقابلة ومكانها، من خلال مديرية الإشراف التربوي.

4. إجراء المقابلات واحتساب علامات المتقدمين وفق بطاقة المقابلة المعتمدة، وتوقيعها حسب الأصول(وزارة التربية والتعليم،2009).

- **للإجابة عن السؤال الثاني:** ما المعايير العالمية المعتمدة لاختيار المشرفين التربويين في النظم التربوية؟

فقد تمّ الرجوع إلى المعايير العالمية لبعض الدول ومنها: الولايات المتحدة الأمريكية وبالأخص في ولاية شمال كارولينا في USA، وولاية فلوريدا، وولاية ميشيجان. وتوصل الباحث إلى وجود عدة معايير يتم أخذها في عين الاعتبار عند أختيار المشرفين التربويين ومن أهمها المعايير المهنية مثل درجة الدكتوراه أو الماجستير في التربية، وأن هناك معايير شخصية كأن يكون المرشح ذكياً وحاسماً، ونشيطاً ومرناً، وناقداً متطلعاً على أحدث الآراء، ولديه القدرة على التأثير في مشاعر الآخرين تأثيراً قوياً. وأن تكون لديه القدرة على رؤية كل المشكلات بجميع نواحيها.

كما تمّ الاطلاع على معايير بريطانيا، وتبين أن أهم المعايير التي توضع في عين الاعتبار عند اختيار المشرفين التربويين وتعيينهم وترقيتهم في بريطانيا هي: (أن يكون حاصلاً على المؤهل الجامعي التربوي، وأن يكون لديه خبرة في التدريس ما بين 4- 6 سنوات).

ومن خلال الاطلاع على المعايير الجديدة في بريطانيا الشرقية، أشارت الى (برنامج ما قبل المدرسة في مؤسسة توكبليس) عدة معايير لاختيار المشرف التربوي ومن أهم هذه المعايير:

(أن يظهر رغبة في الحفاظ على اللغة التقليدية والثقافة، وأن يظهر رغبة في ترقية وتطوير المجتمع).

كما وتمّ الاطلاع على معايير سكوتلاندا، وتبين أن هناك العديد من المعايير التي تتضمن مجموعة من المهارات والمميزات مثل: (مهارات اتصال مميزة، فالمشرف التربوي بحاجة لنقل التعليمات بشكل واضح حتى يتجنب الأخطاء، وهو بحاجة إلى مهارة الاستماع الجيدة للمعلمين، والإنصاف، فإذا قام المشرف التربوي بتوزيع الأعمال على العاملين، يجب أن يتأكد من أنه دقيق في توزيع المهام سواء أكانت سارة ام غير سارة).

أما في نيجيريا فقد تبين أن هناك عدة معايير يجب أن يمتلكها المشرف التربوي ليكون قادراً على القيام بمهامه ومن أهمها: (التخطيط، والتنسيق، والملاحظة، والتقييم).

كما تم الاطلاع على معايير المملكة العربية السعودية، وتبين أن هناك عدة معايير يجب أن يمتلكها المرشح ومن أهمها: (التحلي بالأخلاق الإسلامية، وأن يكون قدوة حسنة، ويمتلك قوة الشخصية والقدرة على الحوار والمناقشة، والتمتع بالعلاقات الإنسانية الإيجابية، والثقافة وسعة الاطلاع، والقدرة على اتخاذ القرارات التربوية البناءة، والاتصاف بالمظهر المناسب).

**للاجابة عن السؤال الثالث :** ما المعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن؟

وللإجابة على هذا السؤال تمّ احتساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة، لتصّورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين وقد جاءت على النحو الآتي:

**جدول4. المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتصّورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين**

| الابعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|
| المعايير المهنية | 3.62 | 0.32 | 1 | مقبول |
| معايير تتعلق بالمناهج | 3.50 | 0.26 | 2 | مقبول |
| معايير تتعلق بالتقويم | 3.42 | 0.50 | 3 | مقبول |
| المعايير الاساسية | 3.19 | 0.46 | 4 | مقبول |
| معايير تتعلق بالخدمات المدرسية | 2.86 | 0.21 | 5 | غير مقبول |
| الكلي | 3.34 | 0.22 | - | مقبول |

يبين الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية لتصّورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين (المعايير المهنية, معايير تتعلق

بالمناهج, معايير تتعلق بالتقويم, المعايير الأساسية, معايير تتعلق بالخدمات المدرسية ) جاءت وعلى المستوى الكلي بدرجة مقبولة، حيث بلغ المتوسط الكلّي (3.34) وبانحراف معياري (0.22)، وقد احتّلت المعايير المهنية المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلـغ (3.62) وبدرجة تصور مقبولة، يلي ذلك المعايير المتعلقة بالمناهج، بمتوسط حسابي بلـغ (3.50) وبدرجة تصور مقبولة، وجاء في المرتبة الثالثة المعايير المتعلقة بالتقويم ، بمتوسط حسابي بلـغ (3.42) وبدرجة مقبولة، وفي المرتبة الرابعة جاءت المعايير الأساسية بمتوسط حسابي بلـغ (3.19) وبدرجة مقبولة أيضا, وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت المعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية بمتوسط حسابي (2.86) وبدرجة تصور غير مقبولة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتصّورات مديري المدارس ومديراتها الثانوية في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين وفقا لكل معيار من هذه المعايير وهي كما يلي:

**1. المعايير الأساسية :**

**جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الأساسية المقترحة في اختيار المشرفين التربويين في الأردن**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | اجتياز المقابلة الشخصية والاختبار التحريري والكتابي. | 3.90 | 0.30 | 1 | مقبول |
| 2 | التخصص الدقيق في مجال العمل الإشرافي. | 3.84 | 0.43 | 2 | مقبول |
| 4 | يمتلك الكفاية العملية لأهلية العمل في الإشراف التربوي. | 3.57 | 0.69 | 3 | مقبول |
| 9 | تتوفر لديه مهارات اتصال وتواصل عالية. | 3.53 | 0.73 | 4 | مقبول |
| 7 | التمتع بالسمات الشخصية الملائمة لعمل المشرف التربوي. | 3.43 | 0.84 | 5 | مقبول |
| 11 | المعرفة بالمستجدات التكنولوجية. | 3.25 | 0.86 | 6 | مقبول |
| 12 | المعرفة بالقوانين والأنظمة التربوية. | 3.21 | 0.89 | 7 | مقبول |
| 3 | لديه خبرة بحثية كافية (ابحاث تربوية منشورة). | 2.97 | 0.92 | 8 | غير مقبول |
| 6 | لديه سجل تدريبي في مجالات القيادة والمناهج. | 2.80 | 1.01 | 9 | غير مقبول |
| 10 | التمتع بصحة نفسية وصحية جيدة. | 2.78 | 1.08 | 10 | غير مقبول |
| 1 | لديه مؤهل الماجستير في المجال التربوي على الأقل | 2.52 | 1.0 | 11 | غير مقبول |
| 8 | توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي. | 2.47 | 1.08 | 12 | غير مقبول |
|  | الكلي | 3.19 | 0.46 | - | مقبول |

يظهر من الجدول (5) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير الاساسية المقترحة لاختيار المشرفين التربويين جاءت بدرجة مقبولة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) وانحراف معياري (0.46)، وقد احتلّت الفقرة رقم (5) والتي نصها " اجتياز المقابلة الشخصية والاختبار التحريري والكتابي " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبدرجة مقبولة، في حين جاءت الفقرة رقم (8) والتي نصها " توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المعيار، بمتوسط حسابي بلغ (2.47) وبدرجة غير مقبولة.

**2. المعايير المهنية :**

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المهنية المقترحة في اختيار المشرفين التربويين في الاردن

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبه | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي. | 3.94 | 0.27 | 1 | مقبول |
| 2 | لدية خبرات كافية في أسس وأساليب تطوير المادة الدراسية وعرضها وتقديمها وتقويمها وتحسينها وتحديثها . | 3.93 | 0.24 | 2 | مقبول |
| 1 | معرفة الجديد في علوم التربية وأساليبها وتقنيتها. | 3.91 | 0.34 | 3 | مقبول |
| 4 | لدية المقدرة على اشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية السلوكية العامة المحددة للمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها. | 3.91 | 0.30 | 4 | مقبول |
| 8 | استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج البحوث العلمية والتقويم التربوي . | 3.87 | 0.41 | 5 | مقبول |
| 7 | الإلمام بأساليب التوجيه والإرشاد الطلابي | 3.61 | 0.71 | 6 | مقبول |
| 6 | تطوير أساليب التقويم والامتحانات والمتابعة. | 3.42 | 0.87 | 7 | مقبول |
| 5 | اختيار أو إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس . | 3.38 | 0.86 | 8 | مقبول |
| 10 | المقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم | 3.36 | 0.93 | 9 | مقبول |
| 9 | لديه خبرات ومهارات في الإدارة التعليمية بصفة عامة والإدارة الصفية. | 2.87 | 1.06 | 10 | غير مقبول |
| - | الكلي | 3.62 | 0.32 | - | مقبول |

يظهر من الجدول (6) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المهنية المقترحة لاختيار المشرفين التربويين جاءت بدرجة مقبولة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري(0.32)، وقد احتلّت الفقرة رقم (3) والتي نصها " الاطلاع على الجديد في نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبدرجة تصور مقبولة، في حين جاءت الفقرة رقم (9) والتي نصها "لديه خبرات ومهارات في الإدارة التعليمية بصفة عامة والإدارة الصفية." في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المعيار، بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وبدرجة موافقة غير مقبولة.

**3. معايير المتعلقة بالخدمات المدرسية**

**جدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية في اختيار المشرفين التربويين في الاردن**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | المقدرة على تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة | 2.99 | 0.70 | 1 | غير مقبول |
| 3 | المقدرة على وضع قائمة متكاملة من التجهيزات التعليمية الأساسية للعملية التعليمية . | 2.93 | 0.25 | 2 | غير مقبول |
| 8 | تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم . | 2.92 | 0.31 | 3 | غير مقبول |
| 10 | المقدرة على تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية. | 2.89 | 0.32 | 4 | غير مقبول |
| 7 | تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2.88 | 0.39 | 5 | غير مقبول |
| 2 | المقدرة على التحليل الدقيق للتعارضات بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية . | 2.85 | 0.40 | 6 | غير مقبول |
| 5 | المقدرة على استخدام المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2.81 | 0.46 | 7 | غير مقبول |
| 6 | المقدرة على اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم. | 2.80 | 0.47 | 8 | غير مقبول |
| 4 | المقدرة على إنتاج المواد المعينة على التعليم والتعلم . | 2.78 | 0.55 | 9 | غير مقبول |
| 9 | المقدرة على الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم | 2.76 | .52 | 10 | غير مقبول |
| - | الكلي | 2.86 | 0.21 | - | غير مقبول |

يظهر من الجدول (7) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية في اختيار المشرفين التربويين في الأردن جاءت بدرجة غير مقبولة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري (0.21)، وقد احتلّت الفقرة رقم (1) التي نصها " المقدرة على تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.99), وبدرجة تصور متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (9) والتي نصها " المقدرة على الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم" في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المعيار، بمتوسط حسابي بلغ (2.76), وبدرجة تصور غير مقبولة ايضا.

**4. المعايير المتعلقة بالتقويم :**

**جدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالتقويم في اختيار المشرفين التربويين في الاردن**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تعلم وتعليم الطلبة. | 3.72 | 0.66 | 1 | مقبول |
| 1 | المعرفة بأنواع التقويم ( قبلي،بعدي، ختامي). | 3.64 | 0.58 | 2 | مقبول |
| 13 | التعرف على أستراتجيات التقويم الواقعي وأدواتها. | 3.63 | 0.64 | 3 | مقبول |
| 10 | تقويم الخطط اليومية والشهرية والفصلية وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة. | 3.52 | 0.72 | 4 | مقبول |
| 12 | تصميم نماذج تقويم أنشطة الكتاب وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | 3.52 | 0.76 | 5 | مقبول |
| 8 | التعرف على طرق قياس صدق الاختبار وثباته. | 3.50 | 0.81 | 6 | مقبول |
| 11 | طرق تقويم أساليب التدريس وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | 3.45 | 0.75 | 7 | مقبول |
| 5 | توظيف التغذية الراجعة في تحسين الموقف التعليمي. | 3.40 | 0.78 | 8 | مقبول |
| 6 | التعرف على مواد القياس المختلفة وتوظيفها في تعلم وتعليم مواد الطلبة .مثل (ادوات التقويم الكتابي-الواقعي) | 3.31 | 0.87 | 9 | مقبول |
| 7 | كيفية بناء جدول مواصفات للاختبارات. | 3.25 | 0.88 | 10 | مقبول |
| 2 | المعرفة بصفات الاختبار الجيد. | 3.20 | 0.88 | 11 | مقبول |
| 3 | أعداد الاختبار التحصيلي. | 3.08 | 0.94 | 12 | مقبول |
| 4 | اعداد اختبار تشخيصي في المادة المشرف عليها. | 3.06 | 0.97 | 13 | مقبول |
| - | الكلي | 3.42 | 0.50 | - | مقبول |

يظهر من الجدول (8) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالتقويم في اختيار المشرفين التربويين في الاردن جاءت بدرجة مقبولة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري (0.50)، وقد احتلّت الفقرة رقم (9) والتي نصها " تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تعلم وتعليم الطلبة." المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبدرجة تصور مقبولة، في حين جاءت الفقرة رقم (4) والتي نصها " إعداد اختبار تشخيصي في المادة المشرف عليها." في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المعيار، بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وبدرجة تصور مقبولة ايضا.

### 5. المعايير المتعلقة بالمناهج :

جدول 9.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج في اختيار المشرفين التربويين في الاردن

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | درجة القبول |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | تصميم خطة درس فعالة. | 3.83 | 0.51 | 1 | مقبول |
| 6 | إظهار عمق وإلمام بالمادة العلمية. | 3.68 | 0.61 | 2 | مقبول |
| 4 | صياغة أهداف سلوكية جيدة. | 3.65 | 0.67 | 3 | مقبول |
| 12 | تلبية رغبات المعلمين في النشاطات المدرسية وفقا لميولهم ومقدراتهم. | 3.64 | 0.51 | 4 | مقبول |
| 14 | تدريب المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية | 3.57 | 0.60 | 5 | مقبول |
| 13 | عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلبة. | 3.55 | 0.59 | 6 | مقبول |
| 9 | معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية | 3.52 | 0.70 | 7 | مقبول |
| 2 | تصميم وحدات تعليمية | 3.45 | 0.69 | 8 | مقبول |
| 3 | صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة | 3.43 | 0.71 | 9 | مقبول |
| 8 | معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ ومقدراتهم العقلية. | 3.42 | 0.60 | 10 | مقبول |
| 15 | تدريب المعلمين على تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد | 3.41 | 0.75 | 11 | مقبول |
| 1 | تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة | 3.40 | 0.78 | 12 | مقبول |
| 10 | إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية. | 3.36 | 0.91 | 13 | مقبول |
| 16 | تحليل الأساليب وطرائق التدريس المضمنة في المنهج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم العالمية. | 3.35 | 0.60 | 14 | مقبول |
| 11 | إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. | 3.33 | 0.78 | 15 | مقبول |
| 7 | إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام. | 3.23 | 0.72 | 16 | مقبول |
| - | الكلي | 3.50 | 0.26 | | مقبول |

يظهر من الجدول (9) أنّ المتوسط العامّ لتصوّرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج في اختيار المشرفين التربويين في الأردن جاءت بدرجة مقبولة،

وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري (0.26)، وقد احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصها " تصميم خطة درس فعالة" المرتبة الأولـى بمتوسط حسابـي بلغ (3.83) وبدرجة تصور مقبولة، في حين جاءت الفقرة رقم (7) والتي نصها " إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام." في المرتبة الأخيرة بين فقرات هذا المعيار، بمتوسط حسابي بلغ (3.23) وبدرجة تصور مقبولة أيضاً.

**للاجابة عن السؤال الرابع :**

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن تعزى للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المستوى الكلي للمعايير, ووفقا للمتغيرات الشخصية والوظيفية ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم), كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Multiple Anova) للكشف عن الفروق وفقا لمتغيرات الدراسة والجداول ( 10), (11) توضح نتائج ذلك:

اولا : المستوى الكلي

**جدول 10.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعاير اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 3.30 | 0.19 |
| | إناث | 3.39 | 0.21 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 3.53 | 0.18 |
| | من 10 – اقل من 15 | 3.39 | 0.17 |
| | من 15 فأكثر | 3.23 | 0.16 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 3.36 | 0.13 |
| | ماجستير + دكتوراة | 3.32 | 0.24 |
| الإقليم | شمال | 3.30 | 0.17 |
| | وسط | 3.39 | 0.21 |
| | جنوب | 3.29 | 0.25 |

**جدول 11. تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 1.924E-6 | 1 | 1.924E-6 | .000 | 0.991 |
| المؤهل | 0.451 | 1 | 0.451 | 30.653 | *0.000 |
| الإقليم | 0.057 | 2 | 0.028 | 1.932 | 0.146 |
| الخبرة | 2.348 | 2 | 1.174 | 79.799 | *0.000 |
| الجنس*المؤهل | 0.072 | 1 | 0.072 | 4.899 | *0.027 |
| الجنس * الإقليم | 0.037 | 2 | 0.019 | 1.268 | 0.282 |
| الجنس * الخبرة | 0.099 | 2 | 0.050 | 3.381 | *0.035 |
| المؤهل *الإقليم | 0.979 | 2 | 0.490 | 33.282 | *0.000 |
| المؤهل * الخبرة | 0.02409 | 2 | 0.012045 | 0.803 | .4490 |
| الإقليم * الخبرة | 0.05238 | 4 | 0.013095 | 0.873 | .4800 |
| الإقليم * المؤهل * الجنس | 0.018 | 2 | 0.009 | 0.621 | 0.538 |
| الخبرة * المؤهل * الجنس | 0.089 | 2 | 0.044 | 3.018 | 0.052 |
| الخبرة * الإقليم * الجنس | 0.04866 | 4 | 0.012165 | 0.811 | 0.519 |
| الخبرة * الإقليم * المؤهل | 0.02502 | 4 | 0.006255 | .4170 | .7970 |
| * الإقليم * المؤهل * الجنس الخبرة | 0.018 | 1 | 0.018 | 1.231 | 0.268 |
| الخطأ | 6.871 | 467 | 0.015 | | |
| الكلي | 5607.706 | 500 | | | |

*دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤ 0.05)

تشير البيانات الواردة بالجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة وكذلك للتفاعلات (الجنس*المؤهل , الجنس * الخبرة , المؤهل * الإقليم ), وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (10) يظهر ان متوسط تقديرات مديري المدارس من حملة مؤهل بكالوريوس مع دبلوم (3.36) ولحملة مؤهل

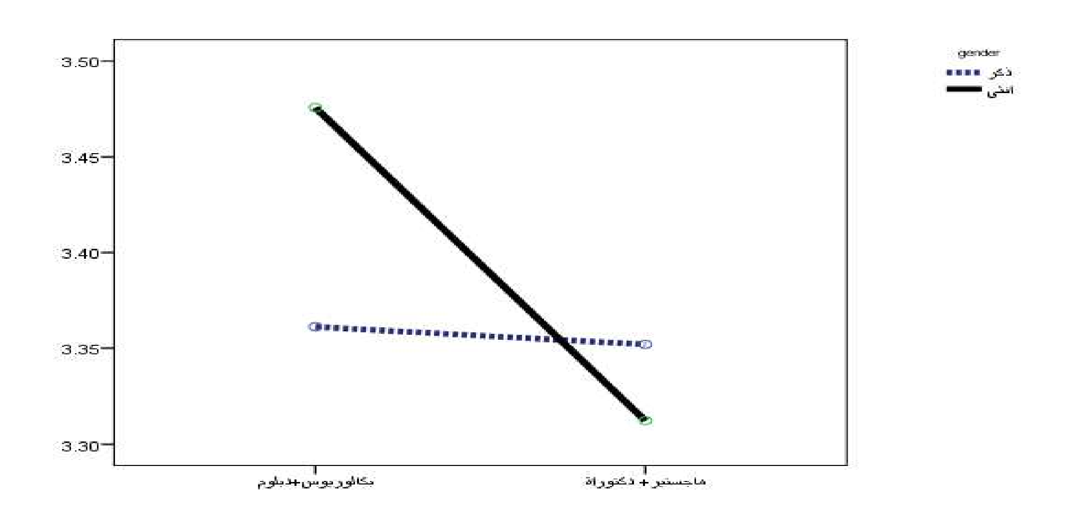
ماجستير فأعلى (3.32) مما يشير إلى أن الفروق لصالح حملة مؤهل بكالوريوس مع دبلوم. وللكشف لصالح من تعود الفروق وفقا لمتغير الخبرة فقد تم استخدام اختبار (شافية) للمقارنات البعدية والجدول (11) يوضح نتائج ذلك

**جدول 12. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات وفقا لمتغير الخبرة**

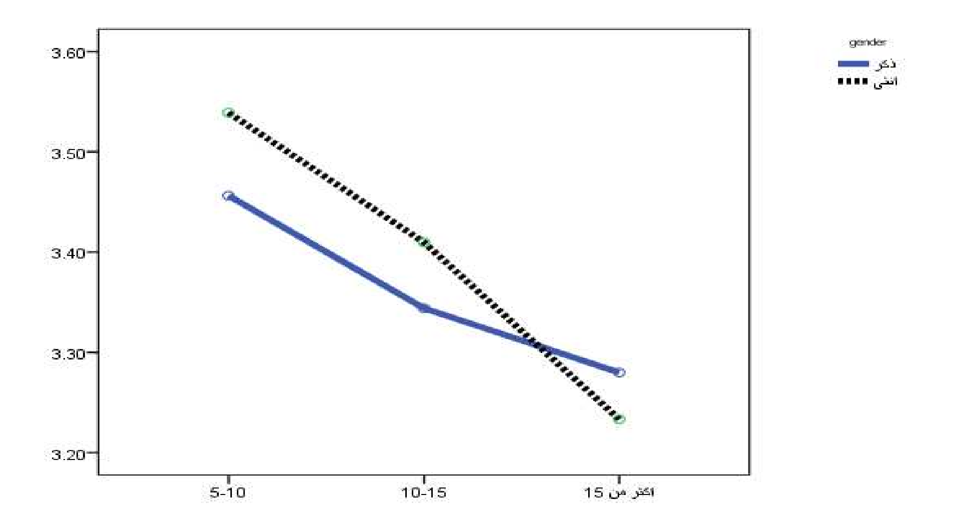
| فئات متغير الخبرة(i) | المتوسطات الحسابي | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | من 5- اقل من10 | من 10 – اقل من 15 | من 15 فأكثر |
| من 5- اقل من 10 | 3.53 | - | 0.14* | 0.30* |
| من 10– اقل من 15 | 3.39 | -0.14* | - | 0.16* |
| من 15 فأكثر | 3.23 | 0.30* | -016* | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (12) إلى أن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين وفقا لمتغير الخبرة كانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة (من 5- اقل من 10) يليهم ذوي الخبرة ( من 10 – اقل من 15 ) وأخيرا ممن هم من ذوي الخبرة (15 فاكثر ).

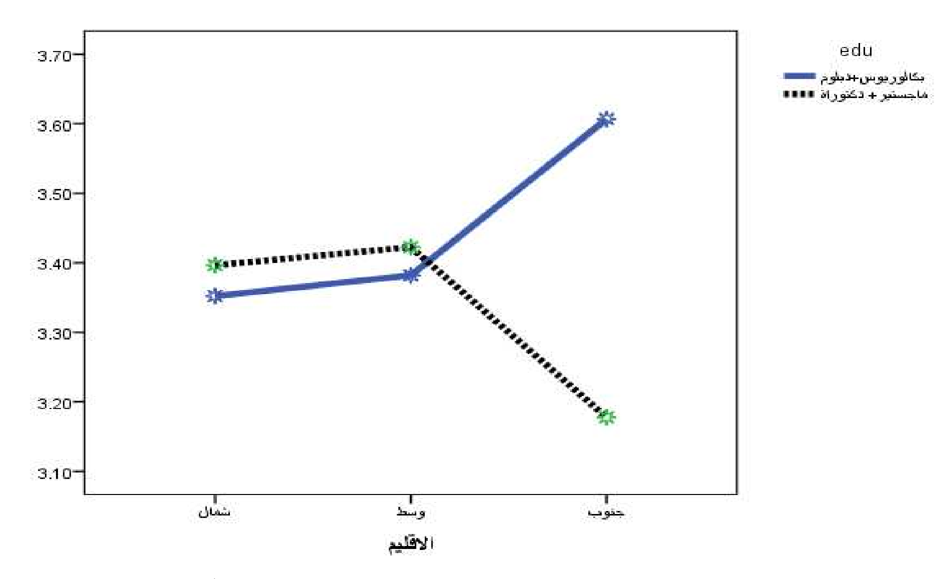
كما قام الباحث بتوضيح اثر التفاعلات في الاشكال رقم ( 1 ) (2) (3) الموضح أدناه :




**شكل 1. التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي في تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين التربويين ككل**




**شكل 2. التفاعل بين الجنس والخبرة في تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين التربويين ككل**




**شكل 3. التفاعل بين المؤهل والإقليم في تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير اختيار المشرفين التربويين ككل**

ثانيا : المعايير الاساسية :

**جدول 13. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الاساسية في اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 3.14 | .47217 |
| | إناث | 3.24 | 0.45 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 3.35 | 0.50 |
| | من 10 – اقل من 15 | 3.21 | 0.42 |
| | من 15 فأكثر | 3.11 | 0.45 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 3.16 | 0.46 |
| | ماجستير + دكتوراة | 3.20 | 0.46 |
| الإقليم | شمال | 3.09 | 0.41 |
| | وسط | 3.27 | 0.49 |
| | جنوب | 3.26 | 0.49 |

**جدول 14.تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الاساسية في اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.278 | 1 | .278 | 1.717 | 0.191 |
| المؤهل | 0.369 | 1 | .369 | 2.281 | 0.132 |
| الإقليم | 3.050 | 2 | 1.525 | 9.432 | *0.000 |
| الخبرة | 1.821 | 2 | .911 | 5.631 | *0.004 |
| الجنس*المؤهل | 0.272 | 1 | .272 | 1.680 | 0.196 |
| الجنس * الإقليم | 0.784 | 2 | .392 | 2.424 | 0.090 |

| الجنس * الخبرة | 0.772 | 2 | .386 | 2.387 | 0.093 |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل *الإقليم | 0.290 | 2 | 0.145 | .897 | .409 |
| المؤهل * الخبرة | 0.689 | 2 | 0.344 | 2.128 | 0.120 |
| الإقليم * الخبرة | 1.251 | 4 | 0.312 | 1.932 | .1040 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم | 0.547 | 2 | 0.273 | 1.691 | 0.185 |
| الجنس * المؤهل * الخبرة | 0.730 | 2 | 0.365 | 2.256 | 0.106 |
| الجنس * الإقليم * الخبرة | 0.738 | 4 | 0.184 | 1.140 | 0.337 |
| المؤهل * الإقليم * الخبرة | 0.852 | 4 | 0.213 | 1.317 | 0.263 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم *الخبرة | 0.179 | 1 | 0.179 | 1.104 | 0.294 |
| الخطأ | 75.516 | 467 | 0.162 | | |
| الكلي | 5202.868 | 500 | | | |

تشير البيانات الواردة بالجدول (14) الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الاساسية في اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات (الإقليم، الخبرة), وللكشف لصالح من تعود الفروق في كل من هذين المتغيرين تم استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية والجدول (15) (16) توضح نتائج ذلك:

**جدول 15. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بالمعايير الاساسية وفقا لمتغير الخبرة**

| فئات متغير الخبرة(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق (i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | من5- اقل من10 | من 10– اقل من15 | من 15 فأكثر |
| من 5- اقل من 10 | 3.35 | - | 0.14* | .24* |
| من1– اقل من 15 | 3.21 | -.14* | - | .010 |
| من 15 فأكثر | 3.11 | -.24* | -.010 | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (15) إلى أن هنالك فروقاً في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الاساسية في اختيار المشرفين بين من هم من فئة الخبرة القصيرة (5-10 سنوات ), وكل من هم من فئة الخبرة المتوسطة(10- اقل من15 ), والطويلة ( 15 فاكثر ) ولصالح الفئة القصيرة.

**جدول 16. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بالمعايير الاساسية وفقا لمتغير الإقليم**

| فئات متغير الإقليم(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | شمال | وسط | جنوب |
| شمال | 3.09 | - | -0.18* | -0.17* |
| وسط | 3.27 | 0.18* | - | 0.01 |
| جنوب | 3.26 | 0.17* | -.0.01- | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (16) إلى أن هنالك فروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير الاساسية في اختيار المشرفين بين من هم من إقليم الشمال وإقليم الوسط, ولصالح إقليم الوسط , وبين من هم من إقليم الشمال وإقليم الجنوب ولصالح إقليم الجنوب , في حين لم تكن هنالك فروقات دالة إحصائياً بين تقديرات مديري الوسط والجنوب.

ثالثا : المعايير المهنية :

**جدول 17. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المهنية في اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 3.6117 | .32702 |
| | إناث | 3.6362 | .31126 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 3.7291 | .30691 |
| | من 10 – اقل من 15 | 3.6407 | .26481 |
| | من 15 فأكثر | 3.5713 | .33645 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 3.6495 | .28361 |
| | ماجستير + دكتوراة | 3.6066 | .33907 |
| الإقليم | شمال | 3.6175 | .32332 |
| | وسط | 3.6368 | .32220 |
| | جنوب | 3.5956 | .30539 |

**جدول 18. تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المهنية في اختيار المشرفين التربويين وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .008 | 1 | .008 | .098 | .755 |
| المؤهل | .283 | 1 | .283 | 3.463 | .063 |
| الإقليم | .078 | 2 | .039 | .478 | .620 |
| الخبرة | .666 | 2 | .333 | 4.077 | .018 |
| الجنس*المؤهل | .003 | 1 | .003 | .037 | .848 |
| الجنس * الإقليم | .088 | 2 | .044 | .540 | .583 |
| الجنس * الخبرة | 0.116604 | 2 | 0.058302 | .711 | .492 |
| المؤهل *الإقليم | 0.112832 | 2 | 0.056416 | .688 | .503 |
| المؤهل * الخبرة | 0.402128 | 2 | 0.201064 | 2.452 | .087 |
| الإقليم * الخبرة | 0.6396 | 4 | 0.1599 | 1.950 | .101 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم | .173 | 2 | .086 | 1.058 | .348 |
| الجنس * المؤهل * الخبرة | .440 | 2 | .220 | 2.693 | .069 |
| الجنس * الإقليم * الخبرة | .467 | 4 | .117 | 1.429 | .223 |
| المؤهل * الإقليم * الخبرة | .087 | 4 | .022 | .265 | .901 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم *الخبرة | .007 | 1 | .007 | .085 | .771 |
| الخطأ | 38.174 | 467 | .082 | | |
| الكلي | 6612.040 | 500 | | | |

تشير البيانات الواردة بالجدول (18) الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري الثانوية المدارس ومديراتها للمعايير المهنية في اختيار المشرفين التربويين وفقا لمتغير الخبرة , وللكشف لصالح من تعود هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار (شافية) للمقارنات البعدية والجدول (19) يوضح نتائج ذلك:

**جدول 19. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق بالمعايير المهنية وفقا لمتغير الخبرة**

| فئات متغير الخبرة(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | من 5- اقل من 10 | من 10 – اقل من 15 | من 15 فأكثر |
| من 5- اقل من 10 | 3.73 | - | 0.09 | .16* |
| من10 – اقل من 15 | 3.64 | -.09- | - | .07 |
| من 15 فأكثر | 3.57 | -.16*- | -.07- | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (19) إلى أن هنالك فروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المهنية في اختيار المشرفين بين من هم من فئة الخبرة القصيرة (5-10 سنوات ) وذوي الخبرة الطويلة ( 15 فاكثر ), ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

رابعا : المعايير المتعلقة بالتقويم :

**جدول 20. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالتقويم وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 3.32 | .48296 |
| | إناث | 3.55 | .49536 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 3.84 | .27518 |
| | من 10 – اقل من 15 | 3.60 | .37441 |
| | من 15 فأكثر | 3.18 | .47657 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 3.59 | .26995 |
| | ماجستير + دكتوراة | 3.32 | .57398 |
| الإقليم | شمال | 3.34 | .44090 |
| | وسط | 3.59 | .47197 |
| | جنوب | 3.17 | .59993 |

**جدول 21. تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالتقويم وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .246 | 1 | .246 | .781 | .377 |
| المؤهل | 3.168 | 1 | 3.168 | 10.077 | .002 |
| الإقليم | .243 | 2 | .121 | .386 | .680 |
| الخبرة | 6.111 | 2 | 3.055 | 9.719 | .000 |
| الجنس*المؤهل | .002 | 1 | .002 | .008 | .930 |
| الجنس * الإقليم | .782 | 2 | .391 | 1.244 | .289 |
| الجنس * الخبرة | 0.115552 | 2 | 0.057776 | .184 | .832 |
| المؤهل *الإقليم | .316 | 2 | .158 | .502 | .605 |
| المؤهل * الخبرة | 0.211008 | 2 | 0.105504 | .336 | .715 |
| الإقليم * الخبرة | .883 | 4 | .221 | .703 | .590 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم | 0.862244 | 2 | 0.431122 | 1.373 | .254 |
| الجنس * المؤهل * الخبرة | .115 | 2 | .058 | .184 | .832 |
| الجنس * الإقليم * الخبرة | 1.493 | 4 | .373 | 1.188 | .315 |
| المؤهل * الإقليم * الخبرة | 2.6376 | 4 | 0.6594 | 2.100 | .080 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم * الخبرة | .621 | 1 | .621 | 1.976 | .160 |
| الخطأ | 146.801 | 467 | .314 | | |
| الكلي | 6804.000 | 500 | | | |

تشير البيانات الواردة بالجدول (21) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالتقويم وفقا لمتغير المؤهل والخبرة.

وللكشف لصالح من تعود هذه الفروق وفقا لمتغير المؤهل فقد تم بيان ذلك في الجدول رقم (20) والذي يظهر أن متوسط تقديرات مديري المدارس ومديراتها ممن هم من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية ( 3.59) وحملة الماجستير والدكتوراة (3.32 ), مما يشير إلى أن الفروق لصالح حملة المؤهل الادنى, وللكشف لصالح من تعود الفروقات وفقا لمتغير الخبرة فقد تم استخدام اختبار (شافية) للمقارنات البعدية, والجدول (22) يوضح نتائج ذلك.

**جدول 22. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بمعايير التقويم وفقا لمتغير الخبرة**

| فئات متغير الخبرة(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | من 5- اقل من 10 | من 10 – اقل من 15 | من 15 فأكثر |
| من 5- اقل من 10 | 3.84 | - | 0.24* | 0.66* |
| من 10 – اقل من 15 | 3.60 | -0.24* | - | 0.42* |
| من 15 فأكثر | 3.18 | -0.66* | -0.42* | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (22) إلى جميع الفروقات بين الفئات الثلاثة للخبرة دالة احصائياً, ولصالح ذوي الخبرة من ( 5- اقل من 10 ), يليهم من هم من ذوي الخبرة (من 10- اقل من 15), وأخيراً ممن هم من ذوي الخبرة (15 فاكثر).

خامسا : المعايير المتعلقة بالمناهج :

**جدول 23. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 3.49 | 0.27557 |
| | إناث | 3.51 | 0.24204 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 3.64 | 0.26484 |
| | من 10 – اقل من 15 | 3.53 | 0.17031 |
| | من 15 فأكثر | 3.43 | 0.26738 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 3.44 | 0.26557 |
| | ماجستير + دكتوراة | 3.53 | 0.25346 |
| الإقليم | شمال | 3.53 | 0.25910 |
| | وسط | 3.45 | 0.27788 |
| | جنوب | 3.56 | 0.18580 |

**جدول 24. تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج وفقا للمتغيرات( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .103 | 1 | .103 | 1.932 | 0.165 |
| المؤهل | .031 | 1 | .031 | .579 | 0.447 |
| الإقليم | .563 | 2 | .282 | 5.305 | 0.005 |
| الخبرة | 1.707 | 2 | .853 | 16.078 | 0.000 |
| الجنس*المؤهل | .095 | 1 | .095 | 1.795 | 0.181 |
| الجنس * الإقليم | .136 | 2 | .068 | 1.278 | 0.280 |
| الجنس * الخبرة | .160 | 2 | .080 | 1.505 | 0.223 |
| المؤهل *الإقليم | .130 | 2 | .065 | 1.226 | 0.294 |
| المؤهل * الخبرة | .236 | 2 | .118 | 2.225 | 0.109 |
| الإقليم * الخبرة | .767 | 4 | .192 | 3.613 | 0.006 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم | .123 | 2 | .061 | 1.154 | 0.316 |
| الجنس * المؤهل * الخبرة | .315 | 2 | .157 | 2.965 | 0.053 |
| الجنس * الإقليم * الخبرة | .172 | 4 | .043 | .811 | 0.518 |
| المؤهل * الإقليم * الخبرة | .347 | 4 | .087 | 1.635 | 0.164 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم *الخبرة | .009 | 1 | .009 | .174 | 0.677 |
| الخطأ | 24.786 | 467 | .053 | | |
| الكلي | 6159.938 | 500 | | | |

تشير البيانات الواردة بالجدول (24) الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α≤ 0.05) في تصورات مديري المدارس الثانوية مديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج وفقا لمتغير الإقليم والخبرة والتفاعل بين الإقليم والخبرة.

وللكشف لصالح من تعود هذه الفروق وفقا لمتغير الإقليم, والخبرة فقد تم استخدام اختبار (شافية) للمقارنات البعدية والجداول (25), (26) توضح نتائج ذلك.

**جدول 25. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بمعايير المناهج وفقا لمتغير الخبرة**

| فئات متغير الخبرة(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | من 5- اقل من 10 | من 10 – اقل من 15 | من 15 فأكثر |
| من 5- اقل من 10 | 3.64 | - | 0.11* | 0.21* |
| من10–اقل من 15 | 3.53 | -.11* | - | .10* |
| من 15 فأكثر | 3.43 | -.21* | -.10* | - |

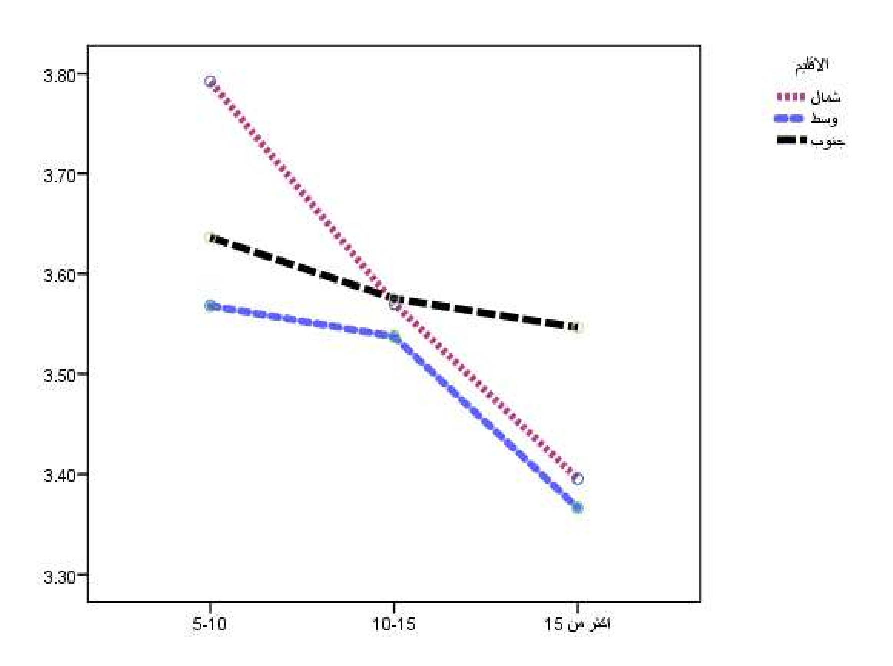
تشير البيانات الواردة بالجدول (25) إلى جميع الفروقات بين الفئات الثلاثة للخبرة دالة احصائياً, ولصالح ذوي الخبرة من ( 5- اقل من 10 ), يليهم من هم من ذوي الخبرة (من 10- اقل من 15) وأخيراً ممن هم من ذوي الخبرة (15 فاكثر).

**جدول 26. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بالمعايير المتعلقة بالمناهج وفقا لمتغير الإقليم**

| فئات متغير الإقليم(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | شمال | وسط | جنوب |
| شمال | 3.53 | - | .080* | -.03- |
| وسط | 3.45 | -.80* | - | -.11* |
| جنوب | 3.56 | .03 | .11* | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (26) إلى أن هنالك فروقاً في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج بين من هم من إقليم الشمال وإقليم الوسط ولصالح إقليم الشمال, وبين من هم من إقليم الوسط وإقليم الجنوب ولصالح إقليم الجنوب, في حين لم تكن هنالك فروقات دالة إحصائيا بين تقديرات مديري الشمال والجنوب.

كما قام الباحث بتوضيح أثر التفاعل بين الخبرة والإقليم بالشكل ( 4 )الموضح أدناه :




شكل 4.التفاعل بين الخبرة والإقليم في تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالمناهج

سادسا : المعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية :

**جدول 27. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| المتغير | فئات المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 2.85 | 0.21922 |
| | إناث | 2.88 | 0.21574 |
| الخبرة | من 5- اقل من 10 | 2.97 | 0.11261 |
| | من 10 – اقل من 15 | 2.88 | 0.25070 |
| | من 15 فأكثر | 2.82 | 0.22116 |
| المؤهل | بكالوريوس+ دبلوم | 2.89 | 0.17592 |
| | ماجستير + دكتوراة | 2.85 | 0.23803 |
| الإقليم | شمال | 2.84 | 0.20698 |
| | وسط | 2.94 | 0.13662 |
| | جنوب | 2.75 | 0.34703 |

**جدول 28. تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية وفقا للمتغيرات ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .206 | 1 | .206 | .216 | 0.642 |
| المؤهل | 2.674 | 1 | 2.674 | 2.805 | 0.095 |
| الإقليم | 26.160 | 2 | 13.080 | 13.722 | *0.000 |
| الخبرة | 1.352 | 2 | .676 | .709 | 0.493 |
| الجنس*المؤهل | .539 | 1 | .539 | .565 | 0.452 |
| الجنس * الإقليم | 1.488 | 2 | .744 | .781 | 0.459 |
| الجنس * الخبرة | 2.673 | 2 | 1.337 | 1.402 | 0.247 |
| المؤهل *الإقليم | 7.703 | 2 | 3.852 | 4.041 | 0.018 |
| المؤهل * الخبرة | 5.325 | 2 | 2.662 | 2.793 | 0.062 |
| الإقليم * الخبرة | 20.983 | 4 | 5.246 | 5.503 | *0.000 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم | 4.580 | 2 | 2.290 | 2.402 | 0.092 |
| الجنس * المؤهل * الخبرة | 2.511 | 2 | 1.256 | 1.317 | 0.269 |
| الجنس * الإقليم * الخبرة | 2.45874 | 4 | 0.614685 | .645 | 0.630 |
| المؤهل * الإقليم * الخبرة | 5.355 | 4 | 1.339 | 1.404 | 0.231 |
| الجنس * المؤهل * الإقليم * الخبرة | 2.994 | 1 | 2.994 | 3.141 | 0.077 |
| الخطأ | 445.166 | 467 | .953 | | |
| الكلي | 3635.000 | 500 | | | |

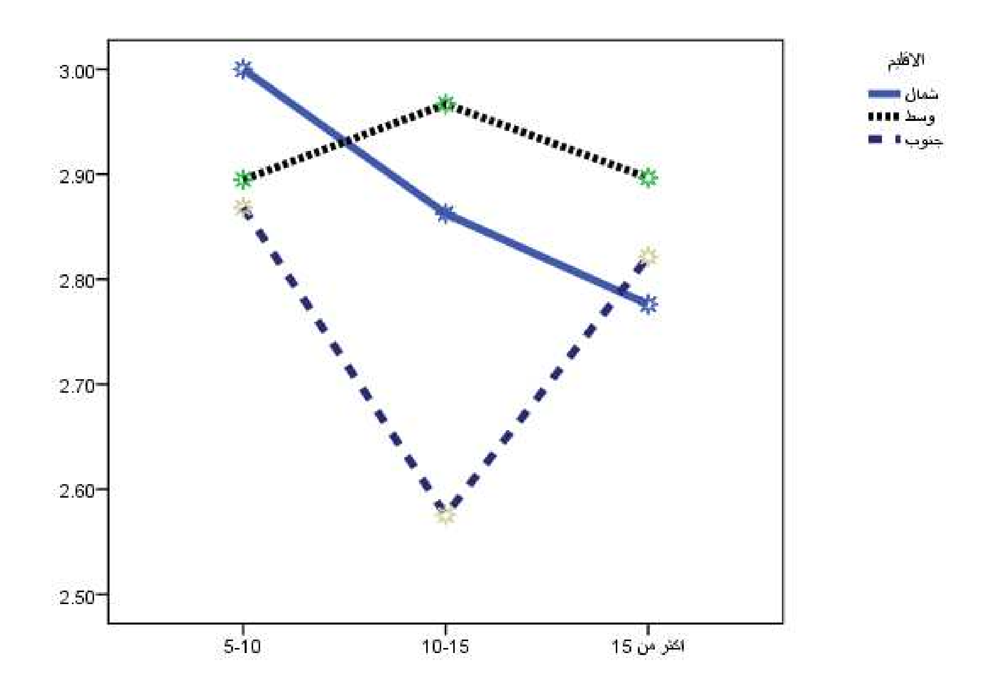
تشير البيانات الواردة بالجدول (28) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديرتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية وفقا لمتغير الإقليم, والتفاعل بين الإقليم والخبرة.

وللكشف لصالح من تعود هذه الفروق وفقا لمتغير الإقليم, فقد تم استخدام اختبار (شافية) للمقارنات البعدية والجدول (29) يوضح نتائج ذلك.

**جدول 29. نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للكشف عن الفروقات بالمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية وفقا لمتغير الإقليم**

| فئات متغير الإقليم(i) | المتوسطات الحسابية | الفروق(i-j) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | شمال | وسط | جنوب |
| شمال | 2.84 | - | -0.10* | 0.09* |
| وسط | 2.94 | 0.10* | - | 0.19* |
| جنوب | 2.75 | -0.09* | -0.19* | - |

تشير البيانات الواردة بالجدول (29) إلى أن هنالك فروق في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية وفقا للإقليم, ولصالح إقليم الوسط ثم الشمال وأخيراً إقليم الجنوب, كما قام الباحث بتوضيح أثر التفاعل بين الخبرة والإقليم بالشكل(5) الموضح ادناه :




**شكل 5. التفاعل بين الخبرة والإقليم في تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية**

بعد تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث لوحظ أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن يميلون إلى معايير محددة لاختيار المشرفين التربويين, ومن أهم هذه المعايير ما يأتي:

المعايير المهنية, والمعايير التي تتعلق بالمناهج، والمعايير التي تتعلق بالتقويم، والمعايير الأساسية، والمعايير التي تتعلق بالخدمات المدرسية. ولتفصيل تصورات مديري المدارس الثانوية في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين وفقاً لكل معيار من هذه المعايير، توصل الباحث إلى أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها ابدوا استجابة مرتفعة للمعايير الآتية:

**أولاً: المعايير الأساسية**

- اجتياز المقابلة الشخصية والاختبار التحريري والكتابي
- التخصص الدقيق في مجال العمل الإشرافي.
- يمتلك الكفاية العملية لأهلية العمل في الإشراف التربوي.
- تتوفر لديه مهارات اتصال وتواصل عالية.
- التمتع بالسمات الشخصية الملائمة لعمل المشرف التربوي.
- المعرفة بالمستجدات التكنولوجية.
- المعرفة بالقوانين والأنظمة التربوية.

**ثانياً: المعايير المهنية**

- توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي.
- لدية خبرات كافية في أسس وأساليب تطوير المادة الدراسية وعرضها وتقديمها وتقويمها وتحسينها, وتحديثها .
- معرفة الجديد في علوم التربية, وأساليبها, وتقنيتها .
- لدية المقدرة على اشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية السلوكية العامة المحددة للمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج البحوث العلمية, والتقويم التربوي .
- الإلمام بأساليب التوجيه والإرشاد الطلابي
- تطوير أساليب التقويم, والامتحانات, والمتابعة.

- اختيار أو إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس .
- المقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم.

**ثالثا: معايير تتعلق بالخدمات المدرسية**

وقد توصل الباحث إلى أن مديري المدارس الثانوية ومديراتها لا يميلون بدرجة كبيرة إلى المعايير التي تتعلق بالخدمات المدرسية.

**رابعاً: المعايير المتعلقة بالتقويم :**

- تحليل نتائج الاختبارات, وتوظيفها في تعلم وتعليم الطلبة.
- المعرفة بأنواع التقويم ( قبلي،بعدي، ختامي)
- التعرف على أستراتجيات التقويم الواقعي وأدواتها.
- تقويم الخطط اليومية والشهرية والفصلية, وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة.
- تصميم نماذج تقويم أنشطة الكتاب, وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة
- التعرف على طرق قياس صدق الاختبار وثباته.
- طرق تقويم أساليب التدريس, وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة
- توظيف التغذية الراجعة في تحسين الموقف التعليمي.
- التعرف على مواد القياس المختلفة, وتوظيفها في تعلم وتعليم مواد الطلبة .مثل (ادوات التقويم الكتابي-الواقعي)
- كيفية بناء جدول مواصفات للاختبارات.
- المعرفة بصفات الاختبار الجيد.
- أعداد الاختبار التحصيلي.
- إعداد اختبار تشخيصي في المادة المشرف عليها.

5. **المعايير المتعلقة بالمناهج :**

- تصميم خطة درس فعالة.
- إظهار عمق وإلمام بالمادة العلمية.
- صياغة أهداف سلوكية جيدة.
- تلبية رغبات المعلمين في النشاطات المدرسية وفقا لميولهم ومقدراتهم.
- تدريب المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية.
- عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلبة.
- معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية.
- تصميم وحدات تعليمية.
- صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة.
- معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ ومقدراتهم العقلية.
- . تدريب المعلمين على تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد.
- تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة.
- إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية.
- تحليل الأساليب وطرائق التدريس المضمنة في المنهج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم العالمية.
- إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية.
- إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام.

# الفصل الخامس
# تحليل النتائج والتوصيات

# الفصل الخامس

# تحليل النتائج والتوصيات

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على** معايير اختيار المشرفين التربويين في الأردن؟

تميز الإشراف التربوي في الأردن بمروره بعدة مراحل منذ أوائل القرن الماضي وحتى يومنا هذا، جاءت استجابة للنظريات التربوية السائدة في كل مرحلة من هذه المراحل:

-مرحلة التفتيش وامتدت لعام 1962.

-مرحلة التوجيه التربوي وامتدت من 1962-1975.

-مرحلة الإشراف التربوي حيث بدأت من 1975 ولغاية يومنا هذا، وتخلل هذه المرحلة العديد من محاولات التفعيل والتطوير ( السعود, 2002).

فمنذ أن تبنت وزارة التربية والتعليم مفهوم الإشراف التربوي كخدمة فنية متخصصة لتحسين مستوى أداء المعلم, وبالتالي تحسين تعلم التلاميذ, لم تتوان عن مواصلة جهودها التطويرية بهدف دفع الإشراف التربوي نحو تحمل مسؤولياته تجاه تحسين مخرجات التعليم ، حيث انبثق عن مؤتمر التطوير التربوي لعام 1987 توصيات أسفرت عن إجراء عدد من الدراسات في وزارة التربية والتعليم تناولت واقعه وتطلعاته, ومن أمثلتها دراسة بعنوان " الإشراف التربوي واقع وتطلعات في مرحلة التطوير التربوي في الأردن 1995 م، وقد وظفت نتائجها في تصميم برنامج تدريبي أطلق عليه برنامج تطوير الإشراف التربوي، تم تطبيقه في الفترة ( 1995 – 1997 ) حيث ركز على أساليب تفعيل دور المشرفين التربويين, وتنمية اتجاهاتهم وممارساتهم وتحسين علاقتهم التعاونية مع المعلمين( وزارة التربية والتعليم ، 2002 ).

ونتيجة للدراسات التقويمية وأوراق العمل التي قدمت في المؤتمرات التربوية المنعقدة في جامعة اليرموك عام 1995 وجامعة مؤتة عام 1998، ومؤتمر البحر الميت لتطوير الكفاءة المؤسسية في وزارة التربية والتعليم عام 1998، بهدف تفعيل البرنامج وإعادة النظر فيه كان من نتائجها ما يلي:

1. إعادة بناء الهيكل التنظيمي لجهاز الإشراف التربوي، على النحو الذي يساعد على تحقيق التطوير المنشود في محتوى العملية, وأثرها في تحسين التعلم والتعليم .
2. تحديث المفاهيم الإشرافية والأفكار السائدة, وتنمية اتجاهات المشرفين التربويين نحو العملية التربوية بجميع عناصرها, وبخاصة المعلم والبيئة التعليمية والمدرسة.

3. تطوير دور المشرف التربوي, وممارساته, وتحسين أساليب الإشراف التربوي وأدوات التقييم التي يستعملها.

ونظراً لأن توجهات التطوير التربوي في الأردن تركز على المدرسة باعتبارها الوحدة الأساسية لعملية التطوير التربوي، طبقت وزارة التربية والتعليم ما سمي " ببرنامج تطوير الإشراف التكاملي " في العامين الدراسيين 2000/1999 ، 2000/ 2001، وجاء هذا البرنامج لإبراز الدور التكاملي بين الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، وذلك من خلال ممارسة المشرف التربوي لدورين رئيسيين هما:

**دور شامل :** وفيه يعنى المشرف التربوي بتطوير العملية التربوية في المدرسة ويتعاون مع مدير المدرسة وجميع معلميها والعاملين فيها بقصد تحسين أساليب التعلم والتعليم، وتطوير البيئة التعلمية، وتجويد تعلم طلبتها ومعالجة ما يتم الكشف عنه من ضعف.

**دور تخصصي :** وفيه يستمر المشرف التربوي بمتابعة معلمي المبحث من تخصصه في مدارس المديرية التي يعمل فيها بما يلبي حاجاتهم, ويؤدي إلى تحسين تدريسهم، ولغايات تطبيقه تم توزيع المدارس في كل مديرية تربية وتعليم على عدد من المجمعات، يضم كل مجمع عدداً من المدارس المتقاربة مكانياً يتراوح بين (5– 10) مدارس, ويخصص لكل مجمع مشرف تربوي واحد يمارس فيها الدورين الشامل والتخصصي ويقوم في المدارس الأخرى خارج مجمعه بالإشراف التخصصي, بناءً على طلب المشرفين التكامليين في المجمعات الأخرى في المديرية (وزارة التربية والتعليم، 2002).

وعلى الرغم من إيجابيات هذا المنحى في الإشراف التربوي إلا أن الدراسة التقويمية التي أجراها (الشيخ ، 2001 ) أظهرت جوانب القصور في تطبيقه، وكان من أبرزها غياب البرامج التدريبية التي تسهم في تمكين كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة من القيام بأدوارهما الجديدة وفق هذا المنحى، وبطبيعة الحال تسبب ذلك في عدم وضوح تلك الأدوار بل تضاربها أحياناً، بالإضافة على غياب نظام واضح ومحدد للمتابعة والمساءلة للوقوف على درجة تحقق الأهداف المنشودة ، مما دعا وزارة التربية والتعليم على إيقاف العمل به والعودة إلى الإشراف التخصصي المعمول به حالياً.

وتستمر وزارة التربية والتعليم ومن خلال الإجراءات التي تقوم بها مديرية الإشراف التربوي الآن بالتحرك نحو تفعيل الإشراف التربوي، مثل التركيز على الفعاليات التطويرية ( الدعم عند الحاجة، المتابعة، التنسيق، التنمية المهنية، البحوث الإجرائية، النشرات، الدروس التطبيقية ...) الممارسة من قبل المشرفين التربويين بوضع معايير كمية ونوعية لتنفيذها ثم متابعتها وتحليلها والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة لأقسام التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في

المديريات للاستفادة منها, علاوة على ذلك فإن الوزارة قامت بالعديد من الإجراءات التطويرية التي تهدف على تحسين نوعية الجهاز الإشرافي نفسه, من خلال تطوير وثيقة الإشراف التربوي التي تُعنى بتحديد شروط وأسس انتقاء المشرفين التربويين، واستحداث مراكز إشرافية تتلاءم مع ما يطرأ من تطوير في مسارات التعليم الأكاديمي والمهني مثل الإشراف على رياض الأطفال والتربية الخاصة، والإدارة المعلوماتية، والتعليم الصحي ،وفروع التعليم المهني، كما تم تخفيض عدد المعلمين الذين يشرف عليهم من التخصص نفسه، فأصبح المشرف الواحد يتابع ما معدله (90) معلماً بدلاً من المعدل السابق وهو (100) معلم لكل مشرف تربوي، وراعت وثيقة الإشراف التربوي لعام 2011 في هذا المجال خصوصية المبحث والموقع الجغرافي للمديريات, كما وفرت الوزارة للمشرف التربوي العديد من الأدوات الإشرافية التي تساعده في متابعة فعالياته المختلفة، التي جاءت في دليل الإشراف التربوي لعام 2002، بل وعملت على تطوير تقرير الزيارة الصفية الإشرافية، بصفتها الأداة الأهم من حيث استعمالاتها من قبل المشرف التربوي، لأنها تسهم في تشخيص مستوى أداء المعلم ونقاط القوة والضعف لديه, ومن ثم تمكنه من تحديد الأسلوب الإشرافي المناسب لمعالجة الضعف وتحسين الأداء، فأصبح لكل مبحث تقريره الخاص به يراعى فيه خصوصية ذلك المبحث, وجميعها تضمنت بنوداً تطويرية تنسجم مع توجهات الوزارة نحو تفعيل تكنولوجيا المعلومات ودمجها في التعليم، وتم إعداد مؤشرات الأداء لبنود التقرير تيسر على المشرف التربوي كيفية التعامل معه وتعبئته ومع كل ما سبق، فإن هناك حاجة إلى المزيد من الإجراءات والجهود التي تسهم في تحسين أداء المشرف التربوي بما يتفق وتوجهات الوزارة نحو تطوير التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، وتحقيق تطلعاتها في تطوير المدرسة وتحسين أداء الطلبة وتعلمهم، فبدأ التفكير في بناء نموذج إشرافي جديد يأخذ بعين الاعتبار أهمية الإشراف التربوي كعملية رئيسية تشكل ضابطاً وداعماً لجميع العمليات المكونة للنظام التربوي. لذلك ومنذ عام 2006 استقدمت الوزارة خبرات أجنبية في مجال الإشراف التربوي وفي إطار مشروع التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE) لتتعاون مع الخبرات المحلية في المجال نفسه لتحديد المحاور الرئيسية التي يجب أن ينطلق تطوير الإشراف التربوي منها فكانت على النحو الآتي :

- إعادة النظر في أدوار المشرف التربوي التي تحقق الدعم للمعلم ومدير المدرسة بما فيها دوره في تقييم المعلم.
- المهام الفنية والإدارية للمشرف التربوي على ضوء أدواره الجديدة .
- تصميم برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين(ما قبل الخدمة الإشرافية وفي أثنائها).
- إعادة النظر في عملية اختيار المشرفين التربويين وانتقائهم .
- إعادة هيكلة الإشراف التربوي تنظيمياً وفنياً .

وبالفعل تم العمل على ترجمة تلك المحاور على أرض الواقع، ففي مجال اختيار المشرفين التربويين وانتقائهم عملت الوزارة ممثلة بمديرية الإشراف التربوي بعقد ورشة تقييمية للمتقدمين لوظيفة مشرف تربوي ممن انطبقت عليهم الشروط والأسس المعمول بها في وثيقة الإشراف التربوي لعام 2011، واعتماد نتائجها في فرز المرشحين للتنافس على الوظيفة ، واعتبرتها جزءاً من برنامج التنمية المهنية للمشرفين ( ما قبل الخدمة الإشرافية).

تسعى وزارة التربية والتعليم  إلى إعداد مشرفين تربويين قادرين على تقديم مهارات الإسناد التربوي والدعم اللازم لجميع عناصر مجتمع المدرسة (طلبة، معلمين،إداريين)، ومتفاعلين مع جميع المعنيين في المديرية والوزارة والمجتمع المحلي للاستفادة من الفرص المتاحة في حل مشكلات المدرسة بحيث تكون المدرسة حاضنة للتطوير وقائدة للتغيير والتطوير. وبناءً عليه، فإنه لا بد من إعادة النظر بأدوار المشرف التربوي انسجاماً مع رؤية الوزارة وتوجهاتها في التطوير القائم على المدرسة والمديرية، ويأتي هذا الدليل ضمن مسار التنمية المهنية للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة، وبهدف تعريفهم وتوعيتهم بواقع وتطلعات الإشراف التربوي في الوزارة، وتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لعملهم، من حيث الدعم والمساندة للمعلمين في مجال التخصص في المديرية تخطيطاً وتنفيذاً،ومتابعة، ورفع كفاياتهم المهنية وفق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، وكذلك ميسراً ومشجعاً لهم على التفكير التأملي والناقد، ومشاركاً ومتعاوناً في بناء الخطة التطويرية للمدرسة وتحقيق أولوياتها بالإضافة إلى دوره بوصفه خبيراً فنياً متخصصاً ومصمماً ومقيماً لبرامج التنمية المهنية.

ولكي يتمكن المشرف التربوي من أداء أدواره الجديدة بفاعلية فلا بد من تركيزه على تقييم عملية التعلم في المدرسة بمجملها، والتركيز على النتائج لإبراز الايجابيات ونشرها، وتحديد التحديات والعمل مع الآخرين على معالجتها من خلال ثقافة التعاون والزمالة المهنية (مجتمعات التعلم)، ودوره القيادي في إحداث التغيير استناداً إلى خبراته الفنية والإدارية والخدمة الإشرافية التي يقدمها، والدراسات التربوية والبيانات الواقعية التي يستند إليها.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما المعايير العالمية المعتمدة لاختيار المشرفين التربويين في النظم التربوية؟**

زاد الاهتمام بالعملية التربوية بشكل كبير، نظراً للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم الآن، فالتطورات العلمية تتسابق لتحل مشكلات العالم، وتوفر قدرات هائلة لتقديم خدمات جديدة ومتطورة، ولا ندري ما سيتمخض عنه الفكر البشري في مستقبل الأيام، وما سيقدمه للتربية من الجديد والمبتكر. لذا تحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفاعليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية المرتبط بتقويم أدائها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته تحت مفهوم تفتيش التعليم وصولا به إلى مفهوم الإشراف التربوي بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين المستجدين(المبتدئين) (Teachers Invoice) خاصة غير المؤهلين (Unqualified Teachers) ، ويهدف الإشراف التربوي إلى غاية أساسية تتمثل في حسن استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة التي تخدم عملية تنفيذ المنهاج والخطط المنبثقة من البرامج التطويرية المستحدثة.

أظهرت نتائج المسح المكتبي الذي قامت بها الدراسة وجود معايير متطورة لدى أغلب الأنظمة التربوية, وفي مجملها تركز على الدور الفني الداعم للمعلم في الغرفة الصفية, وفي تنفيذ أنشطة التعلم واختلافها عن معايير وزارة التربية والتعليم في جانب الكفايات المهنية, واشتراك المجتمع والطلبة في عمليات الاختيار, ففي أغلب الولايات الأمريكية يشترط في المشرف مستوى تعليمي ومستوى من الخبرة المجازة من قبل مجالس التعليم في الولايات كافة من خلال مجلس التعليم, كما يشترط في المشرف أن يكون ذكياً وحاسماً، نشيطاً ومرناً، وناقداً متطلعاً على أحدث الآراء، ولديه القدرة على التأثير في مشاعر الآخرين تأثيراً قوياً, وأن تكون لديه القدرة على رؤية كل المشكلات بجميع نواحيها, وأن يتمتع بصحة جسمية ونفسية تمكنه من الاستقرار العاطفي وضبط النفس وأداء عمله بكفاءة, أن يكون على درجة عالية من حب الاستطلاع، وأن يكون حساسا ولديه القدرة والمهارة في تكوين العلاقات الإنسانية مع الفرد والجماعة, و أن يتحمل المسؤولية، ويدرك أهمية وظيفته، ويكون على درجة عالية من المهارة التنظيمية, وأن يكون خلاقا في اقتراحاته، وذا عقلية متفتحة وجاذبية شخصية تشد إليه مجموعة من المساعدين الأذكياء.

كما ركزت الأنظمة التربوية على جانب الذكاء العاطفي والاجتماعي لدى المشرف التربوي, بحيث يكون حساساً في الاستجابة لكافة المواقف التي تتطلب منه دوراً في مساندة

المعلمين, وتقديم الخدمة الفنية المتميزة لهم, وهذه المعايير نابعة من أن الإشراف التربوي الشامل يهتم بجميع جوانب العملية التربوية ، ويعّد وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية، ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة؛ مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

كما ركزت المعايير الدولية على دور القائد التربوي للمشرف ولقد عرفت القيادة التربوية للمشرف بأنها السلوك الذي يمارسه المشرف أثناء تعامله مع الأنشطة الجماعية بقصد تحقيق أهداف مشتركة، وهي كذلك توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين, أو هي السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك, وذلك يعني أن القائد التربوي يمارس سلوكاً مؤثراً في سلوك الآخرين يهدف إلى إحداث تغيير يخدم أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها, والمشرف التربوي هو قائد تربوي يتوقع أن يؤثر سلوكه القيادي في ممارساته الإشرافية الميدانية أثناء تفاعله مع المعلمين بما يخدم أهداف العملية التعليمية.

ومن أهم خصائص المشرف التربوي الذي يتصف بالروح القيادية هي النزعة إلى المشاركة, والتفاعل مع المعلمين, والرغبة في عملية التغيير والتجديد التربوي. وضرورة امتلاك المشرف التربوي مهارات اتصال وتواصل عالية فالاتصال في مجال الإشراف التربوي عملية تفاعلية تحدث بين المشرف التربوي والمعلم أو مجموعة من المعلمين، عن طريق إرسال رسائل لفظية أو غير لفظية واستقبالها, بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين المشرفين التربويين ومعلميهم بما ينعكس إيجابا على تحسين العملية التعليمية.

**لقد كان القاسم المشترك بين جميع الأنظمة التربوية تركيزها على الجوانب الآتية بوصفها معايير أساسية في اختيار المشرف التربوي:**

1- السمات الشخصية.

2- كفايات تتعلق بتطوير المناهج الدراسية.

3- تقديم الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية.

4- تنظيم العملية التعليمية و إداراتها.

5- توفير الخدمات الأساسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

6- تنمية المعلمين مهنيا أثناء الخدمة.

7- توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

8- تنمية علاقات إنسانية بين العاملين.

9-كفايات تتعلق بالقدرة في مجال تقويم العملية التعليمية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما المعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن؟**

فقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أنّ تصّورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين جاءت بدرجة مقبولة في كافة المجالات باستثناء مجال المعايير المتعلقة بالخدمات المدرسية الذي جاء بدرجة غير مقبولة حيث جاء ترتيب المجالات على النحو الآتي :

- المعايير المهنية.
- معايير تتعلق بالمناهج.
- معايير تتعلق بالتقويم.
- المعايير الأساسية.
- معايير تتعلق بالخدمات المدرسية.

إن النظر إلى النتائج السابقة يؤكد على أيمان مديري المدارس الثانوية ومديراتها بالدور الحقيقي للمشرف التربوي الذي يركز على جانب الداعم الحقيقي للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة, فالمعايير المهنية وهي المنطلق الأساسي الذي يحدد باقي المعايير الأخرى, ولعل هذا التصور نابعٌ من واقع الممارسات الإشرافية اليومية الذي يلمسه مديري المدارس الثانوية ومديراتها يومياً، وأشارت وزارة التربية والتعليم إلى أن الدور الإشرافي ما زال حتى الآن موجهاً نحو المعلم, وكأنه اضعف حلقات العملية التعليمية، وما زال بعض المشرفين التربويين يمارسون مع المعلم أو عليه دوراً استعلائياً ينحصر في الحكم على أدائه, ويهملون جوانب العملية الأخرى المتصلة بتدريس المبحث وتطويره, والطلبة ومشكلاتهم الأكاديمية والمدرسية, واستثمار مواردها المادية والبشرية على أفضل وجه، ويتركز نشاط المشرف التربوي في "الزيارة الصفية", إذ تتم في الغالب على نحو مفاجئ للمعلم ومرة واحدة طوال السنة الدراسية, ولا تقدم للمعلم أكثر من توجيهات جزئية مكررة، قد لا يأبه بها لأنه منشغل الفكر بآخر كلمة يضعها المشرف التربوي في تقرير هذه الزيارة ( ممتاز ، جيد جداً أو جيد )، وإن ما يقوم به المشرف التربوي من نشاطات إشرافية ميدانية غير مبني على دراسة لاحتياجات المعلمين الذين يتابعهم, ولا يتم وفقاً للأولويات الواجب مراعاتها بالنسبة للمعلم والمدرسة.

والمشرف التربوي في الوضع الراهن لا يسهم بشكل فاعل في تطوير خطة المدرسة وتحسينها, وخاصة فيما يتعلق بالأهداف المتصلة بتعلم الطلبة وتحسين تحصيلهم، وذلك لنقص

المهارات اللازم توافرها لديه، مثل جمع البيانات وتحليلها والتعامل معها، والمشرف حالياً وفي كثير من الأحيان غير قادر على إحداث التغيير المأمول بسبب حاجته إلى المزيد من مهارات التدريب والمهارات القيادية الأخرى.

إن الملاحظ لنتائج الدراسة يرى أن تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في جانب الكفايات المهنية جاءت منطقية من حيث ترتيبها، فهي تركز على كفايات مهنية واخلاقية بالدرجة الأولى مقرونة بكفايات معرفية متنوعة منها: المعرفة بأساليب تطوير المواد الدراسية، والمعرفة والمتابعة الجيدة للتطورات التربوية والمتعلقة بنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية في الغرفة الصفية وخاصة جوانب النتاجات التعليمية، وبناءها، واشتقاقها، وكيفية العمل على تحقيقها، ولما للبيانات من أهمية في اتخاذ القرارات التربوية فقد أكد مديري المدارس الثانوية ومديراتها أهمية إلمام المشرف التربوي بجمعها، وتصنيفها، وتحليلها، وتوظيفها في صناعة القرار التربوي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة في المرتبة الثانية مجال المعايير المتعلقة بالمناهج؛ إذ إن الإشراف التربوي هو صمام أمان العملية التربوية، وهو المسؤول عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي مثل جودة المعلم، وممارساته داخل الفصل، وأساليب تدريسه وتوجيه لطلابه، وتغلبه على مشكلاتهم النفسية والسلوكية، وكذلك جودة المناهج وأساليب التقويم والتدريس، والعمل على إعادة النظر في المناهج من حيث تحقيقها للأهداف، ومن حيث مدى مناسبة الكتاب المدرسي للمادة ومناهجها، وأيضا جودة الطالب وذلك من خلال خلق الجو المناسب الذي تتوحد فيه الصلة بين الطالب ومعلمه، والتعرف على حاجات الطلاب وميولهم والعمل على تلبيتها وتنميتها بقصد توجيه الاهتمام بممارسة الأنشطة اللامنهجية الاهتمام بالمتأخرين دراسيا وتوجيه اهتمام المعلمين بهم، وإكسابهم سلوكات مرغوبة تهيئ للطالب مواقف شبيهه بمواقف الحياة، والعناية باختيار طرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي، وتدريب المدرس على استخدام الوسيلة قبل عرضها على الطلاب.

ويلاحظ إن تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها ركزت على الجانب التطبيقي، الذي يساعد المعلم في الغرفة الصفية من حيث التركيز على جانب بناء الخطط الدراسية، ومن ثم تطبيقها في الغرفة الصفية، وهذا نابع من أيمانهم بالفرق بين النظرية والتطبيق وبحاجة المعلم الفعلية بعيداً عن التنظير، كما ركزت التصورات على جوانب عملية أخرى على المشرف التربوي امتلاكها لنقلها للمعلمين من مثل صياغة الأهداف، وكتابة التقارير، وبناء خطط التعلم الفردي، وتصميم الوحدات التعليمية، والربط ما بين استراتجيات التدريس والتقويم في الغرفة الصفية، والتطبيق والتنوع في التقويم الواقعي في الغرفة الصفية.

وتشمل التنمية المهنية جميع الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداد المعلم والتي ينفذها المشرف التربوي على مستوى المديرية، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكيفي والتقويم المستمر.

والتنمية المهنية هذه يجب أن تكون عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة بين المشرف والمعلم والمدير كمشرف مقيم، تستهدف المعلمين وسائر العاملين في الحقل التربوي، لتغيير وتطوير أدائهم، وممارساتهم، ومهاراتهم، وكفاياتهم المعرفية والتربوية والتقنية والإدارية والأخلاقية، إذ يتم من خلالها تحقيق الآتي:

1. تنمية ثقافة التمهن في المؤسسة التربوية.
2. الارتقاء بمستوى أداء المعلمين وسائر العاملين في الحقل التربوي.
3. تحسين فرص التميز العلمي والإنجاز الدراسي للمتعلمين.
4. رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التربوية.
5. إحداث تغييرات إيجابية في سلوك واتجاهات المعلمين وسائر العاملين في العملية التعليمية التعلمية في الحقل التربوي.
6. إتاحة الفرص أمام المتميزين والمبدعين للتدرج والترقي الوظيفي.
7. تجويد العملية التعليمية التعلمية.
8. ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي والمستمر لضمان ديمومة التطوير والنماء التربوي.
9. تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وسائر العاملين في الحقل التربوي.
10. تعميق الإحساس بالإنتماء المهني للعاملين في الحقل التربوي.
11. بناء القدرات الوطنية القادرة على تلبية التنمية الشاملة .
12. تنمية الزمالة المهنية.

وهي بذلك تكون عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين، وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين.

وجاء في المرتبة الثالثة معايير تتعلق بالتقويم، و يُعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات

مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

وجاء تصور مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير التقويم تأكيداً على التغير والتطور المستمر فيها خاصة في ظل عمليات التطوير التربوي في الأردن، وضرورة امتلاك المشرفين التربويين للكفايات التقويمية ونقلها للمعلمين. إذ إن السنوات الأخيرة شهدت ثورة في مفهوم التقويم، إذ أصبح للتقويم أهدافٌ متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة، ودمج الطلبة في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم.

من هنا نرى أنه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المرجوة كافةً؛ لذا تمّ الاهتمام بالتقويم الصفي الأقرب للطلبة وللتعلم الواقعي، فهو يتكامل مع عملية التدريس، كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم، ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم، إنّ التقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس، ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه، ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم؛ لذا جاء تصور مديري المدارس الثانوية ومديراتها لضرورة وجود معايير تتعلق بالكفايات الخاصة بتقويم الطلبة بعيدة عن التقويم التقليدي، وتميل إلى جانب التقويم الواقعي.

إن التقويم التقليدي يرتكز على الاختبارات بمختلف صورها، ويُعطى مرة واحدة، أو عدة مرات في العام الدراسي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة، لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، ومثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة ايجابية في التعليم؛ لأنه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الطالب، ولا يمكن من خلالها تحديد نتاجات التعلم التي أتقنها الطلبة، والطلبة في التقويم التقليدي هم محور التقويم ولكنهم لا يشاركون في تقويم انفسهم، ونتيجة للتطور أصبح مفهوم التقويم أكثر شمولاً، وأصبح للطالب دورٌ هامٌ فيه، ونظراً لأن التقويم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة المجتمع وأولياء الأمور، ومراقبة تعلم الطلاب، وتعليمهم، وفهم احتياجاتهم، ومواطن القوة لديهم، فإن ذلك يتطلب استراتيجيات متنوعة للتقويم ونماذج وأدوات للحصول على المعلومات، وبالتالي فإن وجود نمط واحد من التقويم لايكفي للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب .

وقد اقتضى التقويم التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس - إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات

باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور، وقد أصبح التركيز على نتاجات تعلم أساسية من الصعب التعبير عنه بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد، وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينات، ليحل مكانها كتابة أهداف حول نتاجات التعلم (Learning outcomes)، التي تكون على شكل أداءات أو إنجازات (Performance )يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم، وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.

ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي (authentic assessment)، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب، ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية، يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ القرارات، أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (reflective thinking)، الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي (reflexive thinking)، لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (وزارة التربية والتعليم، 2004) ؛ لذا جاء تصور مديري المدارس الثانوية ومديراتها بضرورة وجود معايير تتعلق بكفايات عند اختيار المشرفين التربويين تركز على الآتي:

- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.
- تنمية المهارات العقلية العليا.
- تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة .
- التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- تعزيز قدرة الطالب على القويم الذاتي.
- جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.
- استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

وفي المرتبة الرابعة جاءت المعايير الأساسية وهي تركز على الجوانب المتعلقة بالخدمة، ويرى الباحث أن هذا الترتيب منطقي خاصة أنها تركز على المقابلة والمهارات، كما أنها وبصورة أخرى متضمنة في المعايير الأخرى في جوانب المعرفة والتطبيق والتواصل.

وكذلك الأمر بالنسبة للمعايير المتعلقة بالخدمات المقدمة للمدارس فكل ما تم ذكره سابقاً في المعايير في الجوانب الثلاثة الأولى هي جانب الخدمات المقدمة للمدارس.

وتتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع (المصلح، 2011) في أهمية المعايير المهنية عند اختيار المشرفين التربويين، و مع (الزهراني، 2003) في تأكيد نتائج الدراسة على أهمية المعايير المهنية عند اختيار المشرفين التربويين، ومع (الصالحي، 1989) في أهمية السمات الشخصية المناسبة للمشرف التربوي في الأردن من حيث الخصائص العقلية والانفعالية والنفسية المناسبة، وكذلك الخصائص الاجتماعية والشخصية وقدرة المشرف التربوي على التخطيط وتحقيق أهداف الإشراف التربوي في الأردن، وتحقيق الذات، والإعداد المهني لممارسة المشرف التربوي لعمله في الأردن، وقدرته على تقويم عمله ومتابعته بكفاءة وفعالية، واختلفت نتائج الدراسة مع (الزهراني، 2003) في أهمية المعايير الشخصية وتقديمها على المعايير المهنية.

**رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن للمعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين في الأردن تعزى للمتغيرات( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي ، الإقليم)؟**

فقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تصورات مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمعايير اختيار المشرفين التربويين وفقا لمتغيرات ( الجنس، الإقليم) أو للتفاعلات بين: (الجنس * الإقليم)،(الجنس * المؤهل * الإقليم )، (الجنس * المؤهل * الخبرة)، (الجنس * المؤهل * الإقليم * الخبرة)، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة بكالوريس مع دبلوم، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الخبرة ولصالح لصالح ذوي الخبرة القصيرة (من 5- اقل من 10).

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف في وجهات النظر تعزى لمتغير الجنس والإقليم إلى تشابه الظروف التربوية في المدارس الثانوية في الأردن، خاصة في جانب الممارسات الإشرافية اليومية، فنظام الإشراف التربوي في الأردن يتبع لوزارة التربية والتعليم، التي تطبق أنظمتها على مدارس الذكور والإناث في كافة الأقاليم الجنوب والوسط والشمال؛ لذا لم تختلف تصوراتهم.

في حين يمكن تفسير وجود فروق لصالح حملة البكالوريس مع الدبلوم أن هذه الفئة هي في الأغلب من أصحاب الخبرات التربوية الطويلة في وزارة التربية والتعليم وهي تميل في

الأغلب إلى الممارسات التقليدية، والكلاسكية في التربية؛ لذا جاء تصورهم يختلف عن باقي الفئات الأخرى.

وبالنسبة لوجود فروق إحصائية تتعلق بمتغير الخبرة، وخاصة للفئة ذوي الخبرة القصيرة (من 5- اقل من 10)، فيمكن تفسير ذلك في ضوء تطلعات هذه الفئة ومواكبتها للتطورات التربوية، خاصة وأنهم حديثي التخرج مقارنة بالفئات الأخرى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع (المصلح، 2011) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقديرات أفراد العينة لأوجه القوة والضعف في معايير اختيار المشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات الجنس، واختلفت معه في وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي والخبرة.

وتتفق نتائج الدراسة كذلك مع (الزهراني، 2003) في وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، وتتفق نتائج الدراسة أيضاً في هذا المجال مع (وادي، 1998) في أنه لا يوجد فروق دالة احصائياً في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي تعزى للخبرة.

وبشكل عام فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة مصلح (2011)، والتي هدفت إلى تطوير معايير اختيار المشرفين لدى وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء تجارب بعض الدول، إذ أظهرت النتائج ضرورة التركيز على المعايير المهنية والمعايير الشخصية، كما واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الشمري (2009) والتي هدفت معرفة مدى ملائمة معايير اختيار مديري ووكلاء مدارس التعليم العام، إذ أظهرت نتائج الدراسة ضرورة وجود معايير متعلقة بطبيعة المؤهل والخبرات والكفايات والقدرات والسمات الشخصية. كما واتفقت مع دراسة صيام (2007) دراسة والتي هدفت التعرف إلى دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة في فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدارسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية. كما واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الرميح ( 2004) والتي هدفت التعرف إلى مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك التعرف إلى الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنيًا، إضافة إلى تأثير متغيرات الدراسة على استجابة أفراد الدراسة نحو مساهمة المشرف المقيم في التنمية المهنية للمعلمين والصعوبات التي تحد من ذلك، وقد أظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مساهمة المشرف المقيم في تنمية المعلم مهنياً في جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة. كما واتفقت نتائج الدراسة مع الزهراني (2003) والتي هدفت وضع معايير شخصية ومهنية مقترحة عند اختيار المشرف التربوي، وتصميم نموذج مقترح لاختيار المشرفين التربويين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بينهم حول المعايير المطبقة حالياً تبعاً لمتغير المؤهل، وكذلك أظهرت فروق بينهم حول المعايير المقترحة تبعاً لمتغير المؤهل وكذلك لمتغير الخبرة. كما واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كوفمان (Coffman,2004)والتي هدفت تحديد مدى نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج التنمية المهنية في المجتمع التخيلي عبر الانترنت إلى ممارسات صفية داخل الفصول، لتحديد مدى فهم الخبرات، ومستوى مشاركة المعلمين، ومدى نقلهم المعرفة المتعلمة إلى فصولهم الدراسية، وتحديد كيفية إبداع المعلمين وفهمهم الخاص لما يتضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وممارسات مثل تنظيم بيئة التعلم، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يعد بديلاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين. كما واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كاتشجنز (Catchings,2000) والتي هدفت تعرف بعض أساليب التطوير المهني للمعلم، كما هدفت إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في بعض مدارس ولاية لويزيانا الأمريكية، إذ أظهرت نتائج الدراسة نتائج الدراسة ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتكنولوجيا في تدريب المعلمين داخل المدارس أثناء الخدمة، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقف التعليمية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الديرواي ( 2008) والتي هدفت تعرف دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في فلسطين، و الوقوف على أثر كل من النوع الاجتماعي، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية، إذ أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية، كما واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الجلاد (2004 ) والتي هدفت إلى تعرف دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء المتغيرات التالية: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي، إذ أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي على دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين. كما واختلفت نتائج هذه الدراسة مع العسكر (2002) والتي قد هدفت التعرف إلى معايير اختيار مديري المدارس الابتدائية ومدى تحقق هذه المعايير، ومعرفة الفروق بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مدى تحقق هذه المعايير تبعاً

لمتغيرات الدراسة (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس الابتدائية وفقاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل، التخصص، سنوات الخبرة). كما واختلفت مع دراسة وادي (1998) والتي هدفت إلى تطوير قائمة معايير تربوية يمكن الرجوع إليها عند اختيار المشرف التربوي لهذه الوظيفة، إذ أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المعايير الواجب مراعاتها لاختيار المشرف التربوي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس عدا معيار واحد وهو معيار الإعداد المهني للمشرف حيث كان الفرق لصالح الإناث. كما واختلفت مع دراسة السعيد ( 1997) والتي هدفت معرفة الدور الفني للمشرف التربوي الفعال كما يقدره معلمو الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء في الأردن، إذ أظهرت نتائج الدراسة أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للدور الفني للمشرف التربوي الفعال، تعزى إلى النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتخصص، والمرحلة التعليمية.

وفي ضوء الرجوع إلى الأدب النظري وتجارب الدول المتقدمة، ومن خلال خبرة الباحث العملية والتطبيقية بوصفه مشرفاً تربوياً ورئيساً لقسم الإشراف، تم استخلاص مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر في المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر الباحث، على النحو التالي:-

**المعيار الأول: التنمية المهنية للمعلمين**

تعد التنمية المهنية للمعلمين من أهم الأمور التي يجب الوقوف عليها، وهي تشكل محور الارتكاز في أي برنامج تطويري تربوي، فالمعلم هو حجر الأساس الذي ترتكز علية العملية التعليمية التعلمية، ولا يمكن أن تنجح هذه العملية إلا بوجود المعلم المؤهل تربوياً ومعرفياً؛ لذلك فنحن ننشد المعلم الكفء والمتقن لمهمته، والملتزم بقواعد وأخلاقيات المهنة التي يقوم بها، ولدية الرغبة والدافعية للعمل.

اهتمت وزارة التربية والتعليم بموضوع التنمية المهنية فأنشأت مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وأسهمت بتدريب المعلمين وإرسالهم للدراسة في داخل البلاد وخارجها. لذلك يعد التدريب من أفضل الخيارات لتحقيق التنمية المهنية.

ويعد الإشراف التربوي من العناصر الأساسية التي تعمل على تطور االتعليم، ونظرياته وتطبيقاته، ونماذجه، وأساليبه، بشكل مستمر، لذلك فإن هناك تغيراً مستمر في الإشراف التربوي

سواء على المجالين الإدراكي والتطبيقي، لمواكبة التقدم التقني والتكنولوجي على الصعيدين المحلي والعالمي وحتى يتحقق التغير المطلوب، لا بد من توفر أدوات تساعد المشرفين التربويين للقيام بأعمالهم والتخطيط لها من خلال توفير معايير للتنمية المهنية في المجالات التالية:

**المجال المعرفي**

يتوقع من المشرف التربوي أن يكون قادراً على:-

1. إدراك أنواع الإشراف التربوي الحديثة.
2. المعرفة بتصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين.
3. القدرة على التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين.
4. القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
5. فهم أساليب التدريب الملائمة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين.
6. معرفة كيفية قياس أثر التدريب على الغرفة الصفية.

**المجال التربوي** يتوقع من المشرف التربوي:

- العمل على استدامة ونمو وتجدد مهنة التدريس.
- معرفة درجة الاستفادة من النمو المهني والتعلم المستمر للمعلم.
- معرفة درجة الاستفادة من التدريب بوصفه سبيلا للنمو المهني.

**المجال التطبيقي** يتوقع من المشرف التربوي:

- العمل على تحديد احتياجات المعلمين مهنياً، من خلال حصر الحاجات التدريبية للمعلمين.
- التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين.
- تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين وفق احتياجاتهم.
- التنوع باستخدام وتطبيق أساليب التنمية المهنية وفعالياتها.
- الإسهام في توفير المصادر المعرفية للتنمية المهنية.
- المتابعة الحثيثة لأثر انتقال التدريب في الغرفة الصفية على عطاء المعلمين.

**المعيار الثاني: التقييم المستمر للمناهج المدرسية**

يعتقد الكثير من الأشخاص بأن عملية تحسين وإصلاح المناهج هي من مهام مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم، ولكن في الحقيقة إن مهمة مديرية المناهج هي تنظيم وتنسيق عملية الإصلاح هذه. فالتطوير والإصلاح ليس عملاً فردياً يقوم بعمله شخص ما، أو جهة ما، أو مجموعة من المقربين وأصحاب العلاقة، والحقيقة أنها عملية تشاركيه، يساهم في إنجازها

المشرف التربوي بالدرجة الأولى لأنه الأقرب أثناء تطبيق المنهج في المدارس وذلك من خلال تعاونه مع المعلمين الذين يطبقونه ميدانياً، و تعايشوا مع الخبرات التي يتيحها المنهج وتدارسوا المعلومات التي ارتكز عليها المنهاج.

**مجال الأهداف التربوية**

إن قدرة المشرف التربوي على تحديد الأهداف، يعمل على توجيه الجهود والطاقات لاختيار المحتوى الملائم والطرق والوسائل والتقويم المناسب، ومن الشروط الواجب توافرها عند تحديد الأهداف هي أن تتماشى مع فلسفة وثقافة المجتمع، وغاياته، ومراعاتها لصفات وخصائص المتعلم، وأن تكون أهدافاً محددة، وقابلة للقياس، وواقعية، وتعتمد على النتائج، ومحددة بزمن، وأن تتضمن كل مستويات الأهداف ومجالاته (المعرفية والوجدانية والسلوكية).

**ولذلك يتوقع من المشرف التربوي أن يكون قادراً على:-**

- التمثيل التام لمتطلبات فلسفة التربية والتعليم والدستور الأردني والثورة العربية الكبرى وتاريخ الأردن والحضارات العربية في المنهاج.
- مراعاة الأهداف لحاجات الطلبة التعليمية في المنهاج.
- التنوع في تضمين الأهداف التي تعمل على تحقيق الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطلبة في المنهاج.
- قابلية الأهداف للملاحظة والقياس.
- وضوح الأهداف لغة ومعنىً.
- اختيار الوسائل والأدوات التقويمية وتحديدها للحكم على مدى تحقق الأهداف.

**مجال أنشطة التعلم :**

يتوقع من المشرف التربوي أن يكون قادراً على:

- يقوم بإعداد أنشطة تدعم تحصيل المعارف والأهداف المطلوبة في المنهاج.
- يقوم بإعداد أنشطة مفصلة وذات صيغ متنوعة وتسلسل منطقي في المنهاج.
- يقوم بإعداد أنشطة مراعية لقدرات الطلبة منمية لإبداعهم في المنهاج.

**مجال المحتوى المعرفي**

يتوقع من المشرف التربوي أن يكون قادراً على:

- صياغة الأهداف التي تتوافق مع التقدم التقني والتكنولوجي التي تم التوصل إليها.
- تحليل أجزاء المنهج وعناصره.
- رصد مدى تحقق أهداف المنهج.
- تتبع نقاط الضعف في المنهج.
- تحديد عوائق تنفيذ المنهج.
- إشراك المعلمين في تقويم المنهج.
- الإسهام في توظيف نتائج التقويم في تطوير المنهج.

**المعيار الثالث:إعداد البحوث العلمية (Action Research)، وحث المعلمين على المشاركة فيها.**

يعتقد الكثيرون بأن إعداد البحوث العلمية ليس بالأمر الهام، ولا يتم التركيز عليه عند تعيين المشرف التربوي، ويتم التركيز على أمور أخرى، فإن قدرة المشرف على تحديد الواقع التعليمي، والمشكلات التعليمية يساعد على التمهيد لطرحها للبحث العلمي سعيا لحلها. وقد أثبتت الدراسات على أن البحوث العملية تعمق من فهم المعلمين للمشكلات، والتأمل في أساليب تدريسهم، وتساعد على التطوير؛ لذلك فإن هذه الممارسة من الممارسات الهامة للمشرف التربوي.

**المجال التطبيقي**

- يعمل المشرف التربوي على تحديد مشكلات الميدان التربوي.
- يحفز المعلمين على تحديد المشكلات التي تواجههم ودراستها.
- يقوم برصد المشكلات بدقة، ويعمل على إعداد خطوات إجرائية لإخضاعها للبحث العلمي.
- ينفذ البحث في الميدان.
- يحدد نتائج البحث، ويفسرها، ويقدم التوصيات بشأنها.

**المعيار الرابع: توفير البيئة التربوية الداعمة للتنمية الذاتية والمهنية**

لا بد أن يعمل المشرف التربوي على توفير البيئة الداعمة في المدرسة والمحفزة للتطوير الذاتي، إذ إن برامج التنمية المهنية التي يلتحق فيها المعلمون لا تكفي لتطوير وتنمية أداء المعلمين، وذلك حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة في المؤسسة التي يعمل فيها الفرد، فهو يؤمن كل الإيمان بأن البيئة المدرسية تؤثر على أداء المعلمين، وأنه بحاجة لمن يساعده، ويدعمه، ويشجعه في تطوير نفسه.

**المجال التطبيقي**

- يشجع المشرف التربوي المعلمين على الإبداع والتجريب في العملية التعليمية والبحث العلمي.
- يشارك المعلمين في صنع القرارات ذات الصلة بتطورهم المهني، أو أدائهم الصفي.
- يدعم المشرف التربوي المعلمين لتطبيق ما تعملوه من مهارات ومعارف أثناء التدريب في الغرفة الصفية.
- يشجع المعلمين على العمل الجماعي، والتعاون بين بعضهم البعض.
- ينوع بتنفيذ أساليب النمو المهني للمعلمين.

**مجال التخطيط:**

- التمتع بالقدرة على التخطيط للموقف الصفي.
- المعرفة باشتقاق الأهداف وأساليب التقويم للموقف التعليمي.
- رصد الطرق والأنشطة التعليمية الملائمة وتنظيمها واختبارها.
- مراعاة الظروف والإمكانيات، ويتعامل مع كل المستجدات والتطورات.
- الاستفادة من كل الخبرات والتجارب المماثلة.
- الوضوح والمرونة لغرض إجراء التعديلات اللازمة على الخطط.
- التخطيط لأجل التخطيط تجنبا للعشوائية والتخبط.
- القدرة على وضع خطة سنوية للعمل، وفق حاجات الطلاب والمعلمين وجميع جوانب العملية التربوية، وفي ضوء إمكانيات البيئة المحلية.
- القدرة على مساعدة مدير المدرسة في وضع خطط الأنشطة المتنوعة، وفي توزيع جداول المعلمين.
- القدرة على التخطيط للدورات التدريبية القصيرة والطويلة.

**مجال التنظيم والتنسيق وتسيير الإدارة التربوية:**

- تحفيز المعلمين للعمل برغبة ذاتية ورضى، وتهيئة ظروف العمل وأبعاد حالات التذمر والإحباط.
- تقديم التعزيز للمعلمين، والتفنن في تفعيل ذلك، بحيث يبدو المعلم أكثر رغبة في تطوير أعماله.
- المعرفة التامة بالقوانين والتشريعات الإدارية، واحترام وتطبيق التعليمات الإدارية.

**المعيار الخامس: تطوير أداء المعلمين في الغرفة الصفية**

ينعكس تطوير أداء المعلمين على تحصيل الطلبة، فهو أساس عملية تطوير العملية التعليمية التعليمية، ولذلك فإن المعلم بحاجة ماسة لمساعدة المشرف التربوي، فهو بحاجة دائمة إلى التغذية الراجعة والتقييم المستمر لأدائه، وهذا التقييم لا ينبع من فراغ، وإنما من حضور حصص صفية، وملاحظة دقيقة ومنظمة، وهو بخبرته، وقدراته، وأساليبه الإشرافية المتنوعة، والمهارات التي يتقنها يستطيع أن يساعد المعلم، وأن ينقلها نقلة نوعية تساعده على استخدام أفضل الوسائل التعليمية من استراتيجيات تدريس أو تقييم، مستخدماً الأساليب الإشرافية الصفية، والملاحظة الصفية، وطرق استخدامها وأدواتها، ونماذج تدريس مناسبة.

**المجال الإجرائي**

- رصد أهداف الملاحظة الصفية مشاركاً فيها المعلم.
- رصد أدوات الملاحظة وجمع المعلومات مشاركاً فيها المعلم.
- الملاحظة الدقيقة للأداء الصفي للمعلم.
- رصد المحاور الرئيسية وعناصر الدرس الأساسية من خلال المعلومات التي تم جمعها أثناء الملاحظة.
- العمل على تحليل الملاحظات التي تم جمعها بالتعاون مع المعلم.
- تقييم درجة انجاز الأهداف، ورصد جوانب القوة والضعف أثناء التدريس.
- إعطاء المعلم تغذية راجعة عن أدائه.
- مساعدة المعلم في تقويم أداء الطلاب.
- مساعدة المعلم على الاستخدام الفاعل لتقنيات التعليم ومصادر التعلم.
- التخطيط المستقبلي التشاركي مع المعلم لحضور حصة صفية أخرى.

**التوصيات:**

- دعوة وزراة التربية والتعليم إلى تبني المعايير المقترحة من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها في الأردن، خاصة وأن هذه المعايير مقترحة من قبل فئة تمثل جميع الأقاليم في الأردن.

- تدريب المشرفين التربويين العاملين في الوقت الحاضر على الكفايات المهنية المقترحة في ضوء معايير هذه الدراسة.

- إجراء دراسة أخرى للكشف عن المعايير المقترحة لاختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية ومديراتها في الأردن.

- إجراء دراسة أخرى لاقتراح معايير مناسبة لاختيار المشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين

- الاهتمام بالسمات الشخصية للمتقدم لوظيفة مشرف تربوي.

- زيادة الاهتمام بالمعايير المهنية عند اختيار المشرفين التربويين.

- التركيز على رصيد المتقدم لشغل وظيفة مشرف تربوي من إنتاج المعرفة وذلك من خلال البحوث الميدانية والنشاطات العلمية والتربوية المختلفة.

# المراجع

# المراجع

**. المراجع العربية:**

الإبراهيم، عدنان (2002). **الإشراف التربوي أنماط وأساليب**، اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

إبراهيم، أحمد ( 1999). **نحو تطوير الإدارة المدرسية**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

أبوعابد، محمود (2005 ).**المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية**، عمان: دار الكتاب.

احمد، إبراهيم (1993). **الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، المهدي عبد الحليم ( 2005). المناهج ومستويات المعايير القومية، **المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، القاهرة: مصر.

البابطين، عبدالعزيز (2004). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الاولى، الرياض: مكتبة العبيكان.

البدري، طارق (2001). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر.

البدري، طارق (2008). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الطبعة الرابعة، عمان: دار الفكر.

بني مصطفى، انتصار (1997). **دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعين في محافظة جرش**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الاردن.

البوهي، فاروق (2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد ( 2004 ). "دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي لتربية الإسلامية في الأردن"، **مجلة أبحاث اليرموك**، مجلد 20، العدد 3 "ب" جامعة اليرموك، ص 1577-1606.الاردن.

الحبيب، فهد إبراهيم (1993). "مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية"، **دراسات تربوية** ،ع (56)، ص 237-267.

الحريري، رافدة (2006).**الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية**، عمان: دار الفكر.

حسان ، حسن والعجمي ، محمد (2007 ). **الإدارة التربوية**، الطبعة الاولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. حسونة، فيصل .(2008). **إدارة الموارد البشرية**، الطبعة الأولى، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، عوض الله سليمان (2006). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، عمان: دار الفكر.

الحلاق، دينا يوسف (2008). **متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

الحماد، إبراهيم بن سعد (1421) **معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل(2003). **الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته،** الطبعة الأولى، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه (2000). **الإدارة والإشراف التربوي– اتجاهات حديثة،** الطبعة الثالثة، عمان: دار الأمل.

الخوالدة، ناصر(2002). "دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"، **مجلة دراسات،** العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد (29)، عدد(2)، ص264-291. الاردن.

ثلجي، رويل نور (2007 ). **تطوير معايير اختيار القيادات التربوية في وزارة التربية و التعليم الأردنية في ضوء الواقع و تجارب الدول المتقدمة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان .

الدعيلج، إبراهيم (1427). **أسس الإدارة العامة والإدراة التربوية في المملكة العربية السعودية،** عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير (1998). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي.** عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الديب، ماجد (2004). واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة، بحث مقدم إلى **المؤتمر الأول، التربية في فلسطين وتغيرات العصر،** الجامعة الإسلامية بغزة في الفترة من 23-24 نوفمبر. الجزء الأول. فلسطين.

الديراوي، إسماعيل (2008). **دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

الراشد، احمد (1991). **تطوير برنامج الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة. مصر.

الرميح، عبدالرحمن (2004). **دور المشرف التربوي المقيم في تنمية المعلمين مهنياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الزهراني، سعد احمد (2003)، "المعايير الشخصية والمهنية في اختيار المشرف التربوي بين الواقع والمأمول"، **جريدة الرياض**، عدد 12455، الأحد 18 جمادي الأولى، الرياض: السعودية.

زيتون، كمال عبدالحميد (2004). **تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات والاتصالات**، الطبعة الثانية ، القاهرة: عالم الكتب.

السعود، حسني محمد (2007). **تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع و توجهات الإشراف التربوي المعاصرة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الاردن.

السعود، راتب(2002). **الإشراف التربوي اتجاهات حديثة**. الطبعة الأولى، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية. الأردن.

السعيد، تغريد (1997). **الدور الفني للمشرف التربوي الفعال كما يقدره معلمو الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الاردن.

سمعان، وهيب (2000). **الإدارة المدرسية الحديثة.** الطبعة الثالثة، القاهرة عالم الكتب.

الشمري، عبد العزيز(2009). **مدى ملائمة معاير اختيار مديري ووكلاء مدارس التعليم العام**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الصالحي، عدنان عبد الرحمن، (1989). **تطوير معايير تربوية لاختيار المشرف التربوي في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الاردن.

صيام، محمد (2007). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة**، رسالة غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

الضبع محمود ( 2006). الأهداف و الكفايات والمعايير، ورقة مقدمة **للملتقى الثالث للتقويم التربوي** ، مارس 2006م، مسقط: عمُان.

طافش، محمود(2004). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، الطبعة الاولى، عمان: دار الفرقان.

الطعاني، حسن (2005). **الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبة**. الطبعةالأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عاشور، يوسف حسين (2001). **مقدمة في بحوث العمليات**، الطبعة الثالثة، غزة: مكتبة الأمل التجارية.

عبد الهادي، جودت (2006). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عريفج، سامي (2001). **الإدارة التربوية المعاصرة**، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العسكر، أحمد (2002). **مدى تحقق معايير اختيار مديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس ومشرفو الإدارة المدرسية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله، ومحمود، ناريمان(2005). **الإشراف التربوي اتجاهاته النظرية وتطبيقاته العملية**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت (2001). **الإدارة التعليمة والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

عطوي، جودت عزت(2001).**الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن (2002). **مبادئ الإدارة المدرسية** . الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة.

العنوز، شحادة (1995). **واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين: تطلعات مستقبلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الاردن.

عيدة، محمد(1995). **تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان،الأردن.

عيسان، صالحة والعاني، وجيه (2006). "دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان"، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (106)، ص 65- 93.

غراب، هشام وعطوان، أسعد (2009). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية العليا نحو عملية الإشراف التربوي في المحافظة الوسطى في غزة، بحث مقدم إلى **المؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني- الواقع والمأمول-**، بالجامعة الإسلامية بغزة يومي 6 - 15 /8 . فلسطين.

الغنميين، زياد ( 2004). **درجة فاعلية المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الجنوب في الأردن كما يدركها المعلمون أنفسهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان: الأردن.

فيفر، ايزابيل و دنلاب، جين (1993). الإشراف التربوي على المعلمين، ترجمة: محمد عيد ديراني، مراجعة: عمر الشيخ، عمان: **منشورات الجامعة الأردنية**، عمادة البحث العلمي، الأردن.

قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته. عمان: الاردن.

قحطان، ناصر(2008).**مدى توفر معايير اختيار مديري المدارس الثانوية في محافظة عدن من المنظور الإسلامي من وجهة نظر مديري التربية والموجهين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

مساد، عمر (2005). **الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي**. الطبعة الاولى، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مرسي، محمد منير(2001). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب.

مرشود، جمال (2003). **تطوير معايير تربوية مقترحة لاختيار معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر مديريهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

مجمع اللغة العربية،( 1960) ، **الوسيط**. الطبعة الثالثة: القاهرة: مصر.

مصلح، إيمان (2011). **تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في ضوء تجارب بعض الدول**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

منصور، حسين زيدان، محمد (1990). **سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني**. القاهرة: مكتبة غريب.

منصور، نبيل (1997). **أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الضفة الغربي ودرجة ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، رام الله: فلسطين.

نبهان، يحيى محمد (2007). **الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية**. الطبعة الاولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

النجار، فريد (2007). **التجديد التنظيمي لمنظومات التعليم في القرن21- آليات الاعتماد – إدارة الجودة الشاملة – التخطيط الإستراتيجي**. الطبعة الاولى، الإسكندرية: الدار الجامعية.

نشوان، يعقوب حسن (2001). **الإدارة والإشراف التربوي**. الطبعة الثالثة، عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النمر، سعود (2001). **الإدارة العامة : الأسس والوظائف**. الطبعة الخامسة، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

وادي، عبد الحكيم (1998). **المعايير المقترحة لاختيار المشرف التربوي في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (2009). **معايير عناصر العملية التعليمية**. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2011). **وثيقة الاشراف التربوي**. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1988). **دليل الإشراف التربوي**. عمان: قسم المناهج والإشراف التربوي.

وزارة التربية والتعليم ،(2002). **دليل المشرف التربوي**، ط2، عمان: دار الشعب.

وزارة التربية والتعليم، (1988). المؤتمر الأول للتطوير التربوي. **رسالة المعلم**، م 29، العددان (3 ،4) عمان.

وزارة التربية والتعليم، (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته ( الإطار النظري )**، من إعداد الفريق الوطني للتقويم، من إصدار إدارة الامتحانات والاختبارات مديرية الاختبارات، كانون أول 2004، ص 11 - 15.عمان: الاردن.

## المراجع الأجنبية:


Asian J. Bus. Manage (2010). "Supervision of Business Education Teachers: Issues and Problems، **Asian Journal of Business Management**. 2(1): 24-29. Nigeria.

Alger, C & CHizhik, A. (2006). **Reflective Supervision Guide TeacherHandbook.** Retrieved on 10/10/2008 from Google Search Engine.

Ali، Mehrunnisa (2000). "Supervision for teacher development: an alternative model in Pakistan". **International Journal of Educational Development**.Vol 20, Issue 3، .p 177-18.

Borders L. DiAnne (2012). **The Good Supervisor**، University of North Carolina at Greensboro. U.S.A.

Bramblett,p, Cope (2000) .**An Analysis of New Teacher Program in Northern Arizona University** DAL. A611-3.P.824**.**

Callaghan, martine (2012). **What are the top ten qualities of a Supervisor?** Hubpages inc. Edinburgh, Scotland.

Catchings, Marilyn(2000): **The Models of Professional Development for Teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary School,** The Louisiana stale university, Publication AAT9979252 Number Dissertion, Fal citation & Abstract**.**

Coffman, T.(2004**). On Line professional development transferring skills learned to the class room**, Capella university، (Dai-a65/03,p.895, Sep)**.**

Greene، Myrna L. (1992). "Teacher Supervision as Professional Development: Does it Work?" **Journal of Curriculum & Supervision**, 7 (2), 131-149. (ERIC:EJ545162).

Hart, G, M. (2003). "Styles of Counselor Supervision as Perceived by

Supervisors and Supervisees". **Journal of Counselor Education& Supervision**. V.43,No. 2, Pp146- 159

Hirsh, S. (2005). **Standard Need Critical Friend National Staff Development Councilmen** : Retrieved on 6/11/2008, Available at http: www.nsdc.org/library/pubilcations/resultues/resz-04hirs,cfm.124

Kolfared, Fredrick Lee, (1986): **"Most Important Criteria for Public School Super intendent Selecting As Perceived by School Presidents in Six Selected North Central Plains State**". Dissertation Abstracts International, 47, 143A.

Lovell Wiles, (1983) **Supervision ,** McGraw-Hall New York.

Lower, U.M. (2006**). Interorganizational Standards**. Physical VerlagHD.CH4

Luders, Wayne John, (1987): **"Selecting Performance Criteria for the Evaluation of Public School Superintendents Based on Item Discrimination Power**". Dissertation Abstracts International 49, 1978A

Michigan Department of Education (2008), **Temporary Approval for Supervisor of Special Education**. Michigan Education. Michigan.

Ovando, Martha N.&Huckestein , Ma. Luisa S.(2003): **"perceptions of the role of the Central Office Supervisors in Exemplary Texas School Districts"**, paper presented the American Educational Research Association Annual Conference , Chicago , Illinois

Sergiovanni, T. J. (1998). "Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness". **International Journal of Leadership in Education**, 1(1), 37-46.

Sergiovani & Starat, (1998) **Supervision; Redefinition** 6, ed McGraw -Hill ,Boston.

Stufflebeam,D. ,Madaaus, G.&Kellaghan, J.(2000**). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Service Education**. (2ed),USA: Kluwer Academic Publishers.

Tokples Preschool Program (2008). **Supervisor Responsibilities and Qualifications**, SIL International, East New Britain.

University of West Florida (2012), **Criteria for Selection of Supervising Teachers**. University of West Florida's Supervisory Programs, Florida.U.S.A.

Webster Thomas. J, (2000). **First year teacher: Their Evaluation From Perservice to the end of Organizational Frames**. AAT9973932, N, UMIPRO, Quest digital Dissertation- full Citation Abstract.

William H. Lucie, John D. McNeil (2008). **supervision; System of Thought And action**, (New York St. Louis, San Francisco ; McGraw-Hill, Book company) Chapter 3,p50-52.

# الملحقات

**ملحق (1)**

أداة دراسة بصورتها الأولية

الأستاذ الفاضل........................................ المحترم.

تحية وبعد :

يجري الباحث دراسة تهدف إلى تطوير معايير خاصة لاختيار المشرفين التربويين في ضوء المعايير العالمية ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من كلية التربية في الجامعة الأردنية.

من خلال التجارب العالمية والإطار النظري في هذا المجال أعد الباحث استبانه تتكون من مجالات اختيار المشرف التربوي ولعلم الباحث أنكم من أصحاب الخبرة والدراية في هذا المجال فإنه يأمل قراءة بنود الأداة،وإبداء رأيكم في ضوء الآتي :

1- مدى انتماء ومناسبة الفقرات إلى المجالات.

2- مدى وضوح صياغة العبارات.

3-إبداء وتقديم أية ملاحظات ترونها ضرورية لتطوير الأداة.

مع خالص الشكر والتقدير لجهودكم في خدمة البحث العلمي.

الباحث:

محمد الجبور

| الرقم | المعيار | مناسبة الفقرة | | وضوح الصياغة | | انتماء الفقرة للمجال | | التعديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | | |
| | **أولا- مجال المعايير الأساسية** | | | | | | | | |
| .1 | الحصول على مؤهل الماجستير في المجال التربوي على الأقل . | | | | | | | | |
| .2 | التخصص الدقيق في مجال العمل الإشرافي. | | | | | | | | |
| .3 | لديه خبرة بحثية كافية. | | | | | | | | |
| .4 | الكفاية العملية لأهلية العمل في الإشراف التربوي مدة لا تقل عن عشرة سنوات. | | | | | | | | |
| .5 | اجتياز المقابلة الشخصية. | | | | | | | | |
| .6 | لديه سجل تدريبي في مجالات القيادة والمناهج. | | | | | | | | |
| .7 | التمتع بالسمات الشخصية الملائمة لعمل المشرف التربوي. | | | | | | | | |
| -8 | توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي. | | | | | | | | |
| -9 | تتوفر لديه مهارات اتصال وتواصل عالية. | | | | | | | | |
| 10 | التمتع بصحة نفسية وصحية جيدة. | | | | | | | | |
| 11 | المعرفة بالمستجدات التكنولوجية | | | | | | | | |
| 12 | لدية معرفة بالقوانين والأنظمة التربوية. | | | | | | | | |

| الرقم | المعايير المهنية | مناسبة الفقرة | | وضوح الصياغة | | انتماء الفقرة للمجال | | التعديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | | |
| **ثانيا: معايير مهنية** | | | | | | | | | |
| .1 | معرفة الجديد في علوم التربية وأساليبها وتقنيتها . | | | | | | | | |
| .2 | لدية خبرات كافية في أسس وأساليب وتطوير المادة الدراسية وعرضها وتقديمها وتقويمها وتحسينها وتحديثها . | | | | | | | | |
| .3 | تطبيق نظريات التعلم الجديدة عملياً. | | | | | | | | |
| .4 | اشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية السلوكية العامة والمحددة للمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها. | | | | | | | | |
| .5 | اختيار وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس. | | | | | | | | |
| .6 | تطوير أساليب التقويم والامتحانات والمتابعة والتقرير . | | | | | | | | |
| .7 | الإلمام بأساليب التوجيه والإرشاد الطلابي | | | | | | | | |
| .8 | استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج البحوث العلمية والتقويم التربوي . | | | | | | | | |
| .9 | لديه خبرات ومهارات في الإدارة التعليمية بصفة عامة وإدارة الفصول الدراسية بصفة خاصة | | | | | | | | |
| -10 | المقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم. | | | | | | | | |

| | المعيار | مناسبة الفقرة | | وضوح الصياغة | | انتماء الفقرة للمجال | | التعديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | | |
| **ثالثا : معايير تتعلق بالخدمات التربوية للمدارس** | | | | | | | | | |
| 1. | المقدرة على تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة | | | | | | | | |
| 2 | المقدرة على عمل برامج تدريبية حسب احتياجات المدارس | | | | | | | | |
| 3. | المقدرة على التحليل الدقيق للتعارضات بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية . | | | | | | | | |
| 4. | المقدرة على وضع قائمة متكاملة من التجهيزات التعليمية الأساسية للعملية التعليمية . | | | | | | | | |
| 5. | المقدرة على إنتاج المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | | | | | |
| 6. | المقدرة على استخدام المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | | | | | |
| 7. | المقدرة على حل المشكلات الآنية والاتصال والتواصل. | | | | | | | | |
| 8. | المقدرة على اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | | | | | |
| 9. | تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | | | | | |
| 10. | تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم . | | | | | | | | |
| 11. | المقدرة على الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم | | | | | | | | |
| 12. | المقدرة على تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية. | | | | | | | | |

| الرقم | المعيار | مناسبة الفقرة | | وضوح الصياغة | | انتماء الفقرة للمجال | | التعديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | | |
| **رابعا: معايير تتعلق بالتقويم** | | | | | | | | | |
| 1. | معرفة أنواع التقويم ( قبلي،بعدي، ختامي). | | | | | | | | |
| 2. | المعرفة التامة بصفات الاختبار الجيد. | | | | | | | | |
| 3. | معرفة شروط إعداد الاختبار التحصيلي. | | | | | | | | |
| 4. | اعداد اختبار تشخيصي في المادة المشرف عليها. | | | | | | | | |
| 5 | بناء الخطط المبنية على الاختبارات التشخيصية | | | | | | | | |
| 6. | توظيف التغذية الراجعة في تحسين الموقف التعليمي. | | | | | | | | |
| 7. | التعرف على مواد القياس المختلفة وتوظيفها في تعلم وتعليم مواد الطلبة .مثل (ادوات التقويم الكتابي-الواقعي) | | | | | | | | |
| 8. | كيفية بناء جدول مواصفات للاختبارات. | | | | | | | | |
| 9. | التعرف على طرق قياس صدق الاختبار وثباته. | | | | | | | | |
| 10. | التعرف على تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تعلم وتعليم الطلبة. | | | | | | | | |
| 11. | تقويم الخطط اليومية والشهرية والفصلية وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة. | | | | | | | | |
| 12. | طرق تقويم أساليب التدريس وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | | | | | | | | |
| 13. | تصميم نماذج تقويم أنشطة الكتاب وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | | | | | | | | |
| 14. | التعرف على أستراتجيات التقويم الواقعي وأدواتها. | | | | | | | | |

| الرقم | المعيار | مناسبة الفقرة | | وضوح الصياغة | | انتماء الفقرة للمجال | | التعديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | واضحة | غير واضحة | منتمية | غير منتمية | | |
| **خامساً: معايير تتعلق بالمناهج:** | | | | | | | | | |
| 1. | تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة | | | | | | | | |
| 2. | تصميم وحدات تعليمية | | | | | | | | |
| 3. | صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة حسب هرم بلوم | | | | | | | | |
| 4. | صياغة أهداف سلوكية جيدة. | | | | | | | | |
| 6. | تصميم خطة درس نموذجية. | | | | | | | | |
| 5 | تسلسل الاجراءات في تحقيق الاهداف | | | | | | | | |
| 7 | الإلمام والتمكن بالمادة العلمية. | | | | | | | | |
| 8. | إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام. | | | | | | | | |
| 9. | معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ وقدراتهم العقلية. | | | | | | | | |
| 10. | معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية | | | | | | | | |
| 11. | إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية | | | | | | | | |
| 12. | إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. | | | | | | | | |
| 13. | تلبية رغبات المعلمين في النشاطات المدرسية وفقا لميولهم وقدراتهم. | | | | | | | | |
| 14. | عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلاب. | | | | | | | | |
| 15 | تدريب المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية | | | | | | | | |
| 16 | تدريب المعلمين على تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد | | | | | | | | |
| 17 | تحليل الأساليب وطرائق التدريس المضمنة في المنهج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم | | | | | | | | |

معايير  أخرى ترون إضافتها

.......................................................................................................

...........................................................................................................

...........................................................................................................

.......................................................................................................

## ملحق (2)

## الاستبانة بصورتها النهائية

**السادة مديري المدارس ومديراتها المحترمين**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي)، وذلك لغرض الحصول على درجة الدكتوراه من الجامعة الأردنية في الإدارة التربوية.

ولغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة تمَّ إعداد الاستبانة المرفقة والتي تتكون من ( 63 فقرة).

لذا يرجى التفضل بقراءتها والإجابة بموضوعية وذلك بوضع إشارة √

في المكان الذي ترونه مناسباً.

**ولكم مني جزيل الشكر والتقدير**

**الباحث : محمد الجبور**

**الجنس**

☐ ذكر

☐ أنثى

**الخبرة**

☐ أكثر من 5- اقل من10 سنوات

☐ أكثر من 10 - 15 سنة

☐ أكثر من 15 سنة

**المؤهل العلمي**

☐ بكالوريوس + دبلوم عالي

☐ ماجستير او دكتوراه

**الإقليم**

☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب

| الرقم | الفقرة | اوافق بشدة | اوافق | لا اوافق | لا اوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| اولاً- مجال المعايير الأساسية | | | | | |
| 1. | لديه مؤهل الماجستير في المجال التربوي على الأقل | | | | |
| 2. | التخصص الدقيق في مجال العمل الإشرافي. | | | | |
| 3. | لديه خبرة بحثية كافية(ابحاث تربوية منشورة). | | | | |
| 4. | يمتلك الكفاية العملية لأهلية العمل في الإشراف التربوي. | | | | |
| 5. | اجتياز المقابلة الشخصية والاختبار التحريري والكتابي. | | | | |
| 6. | لديه سجل تدريبي في مجالات القيادة والمناهج. | | | | |
| 7. | التمتع بالسمات الشخصية الملائمة لعمل المشرف التربوي. | | | | |
| 8- | توفر الكفايات المهنية والأخلاقية اللازمة لعمل المشرف التربوي. | | | | |
| 9- | تتوفر لديه مهارات اتصال وتواصل عالية. | | | | |
| 10- | التمتع بصحة نفسية وصحية جيدة. | | | | |
| 11- | المعرفة بالمستجدات التكنولوجية. | | | | |
| 12- | المعرفة بالقوانين والأنظمة التربوية. | | | | |
| ثانياً: معايير مهنية | | | | | |
| 1. | معرفة الجديد في علوم التربية وأساليبها وتقنيتها . | | | | |
| 2. | لدية خبرات كافية في أسس وأساليب تطوير المادة الدراسية وعرضها وتقديمها وتقويمها وتحسينها وتحديثها | | | | |
| 3. | الإطلاع على الجديد في نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية . | | | | |
| 4. | لدية المقدرة على اشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية السلوكية العامة المحددة للمقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .5 | اختيار أو إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس . | | | | |
| .6 | تطوير أساليب التقويم والامتحانات والمتابعة. | | | | |
| .7 | الإلمام بأساليب التوجيه والإرشاد الطلابي | | | | |
| .8 | استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج البحوث العلمية والتقويم التربوي . | | | | |
| .9 | لديه خبرات ومهارات في الإدارة التعليمية بصفة عامة والإدارة الصفية. | | | | |
| .10 | المقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعلم | | | | |
| ثالثا : معايير تتعلق بالخدمات التربوية للمدارس | | | | | |
| .1 | المقدرة على تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة | | | | |
| .2 | المقدرة على التحليل الدقيق للتعارضات بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية . | | | | |
| .3 | المقدرة على وضع قائمة متكاملة من التجهيزات التعليمية الأساسية للعملية التعليمية . | | | | |
| .4 | المقدرة على إنتاج المواد المعينة على التعليم والتعلم . | | | | |
| .5 | المقدرة على استخدام المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | |
| .6 | المقدرة على اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | |
| .7 | تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم. | | | | |
| .8 | تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم . | | | | |
| .9 | المقدرة على الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم | | | | |
| .10 | المقدرة على تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية. | | | | |
| رابعا: معايير تتعلق بالتقويم | | | | | |
| .1 | المعرفة بأنواع التقويم ( قبلي،بعدي، ختامي). | | | | |
| .2 | المعرفة بصفات الاختبار الجيد. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | أعداد الاختبار التحصيلي. | .3 |
| | | | | اعداد اختبار تشخيصي في المادة المشرف عليها. | .4 |
| | | | | توظيف التغذية الراجعة في تحسين الموقف التعليمي. | .5 |
| | | | | التعرف على مواد القياس المختلفة وتوظيفها في تعلم وتعليم مواد الطلبة .مثل (ادوات التقويم الكتابي-الواقعي) | .6 |
| | | | | كيفية بناء جدول مواصفات للاختبارات. | .7 |
| | | | | التعرف على طرق قياس صدق الاختبار وثباته. | .8 |
| | | | | تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تعلم وتعليم الطلبة. | .9 |
| | | | | تقويم الخطط اليومية والشهرية والفصلية وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة. | .10 |
| | | | | طرق تقويم أساليب التدريس وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | .11 |
| | | | | تصميم نماذج تقويم أنشطة الكتاب وتوظيفها في تحسين أداء الطلبة | .12 |
| | | | | التعرف على أستراتجيات التقويم الواقعي وأدواتها. | .13 |
| خامساً: معايير تتعلق بالمناهج: | | | | | |
| | | | | تحديد أهداف التعليم بمستوياتها المختلفة | .1 |
| | | | | تصميم وحدات تعليمية | .2 |
| | | | | صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة | .3 |
| | | | | صياغة أهداف سلوكية جيدة. | .4 |
| | | | | تصميم خطة درس فعالة. | .5 |
| | | | | إظهار عمق وإلمام بالمادة العلمية. | .6 |
| | | | | إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام. | .7 |
| | | | | معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ ومقدراتهم العقلية. | .8 |
| | | | | معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية | .9 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .10 | إدراك مراحل تطوير المناهج الدراسية. | | | | |
| .11 | إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. | | | | |
| .12 | تلبية رغبات المعلمين في النشاطات المدرسية وفقا لميولهم ومقدراتهم. | | | | |
| .13 | عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلبة. | | | | |
| .14 | تدريب المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية | | | | |
| .15 | تدريب المعلمين على تحليل المناهج التعليمية في ضوء أهدافها ومعايير المحتوى الجيد | | | | |
| .16 | تحليل الأساليب وطرائق التدريس المضمنة في المنهج في ضوء معايير واستراتيجيات التعليم والتعلم العالمية. | | | | |

## ملحق رقم (3)

## قائمة بأسماء المحكمين

| الرقم | الاسم | الجامعة |
|---|---|---|
| 1 | ا.د. هاني عبد الرحمن الطويل | الجامعة الأردنية |
| 2 | ا. د. أنمار الكيلاني | الجامعة الأردنية |
| 3 | ا.د. طه الدليمي | جامعة العلوم الإسلامية |
| 4 | ا.د. عبد الجبار البياتي | جامعة الشرق الأوسط |
| 5 | ا.د. كمال دواني | جامعة الشرق الأوسط |
| 6 | ا.د. محمد عاشور | جامعة اليرموك |
| 7 | ا.د. صالح ناصر عليمات | جامعة آل البيت |
| 8 | د. عاطف عمر بن طريف | الجامعة الأردنية |
| 9 | د. محمد فلاح الخوالدة | جامعة آل البيت |
| 10 | د. هشام الدعجة | الجامعة الأردنية |
| 11 | د. حسين محمود المومني | الجامعة الأردنية |
| 12 | د. سعود فهاد الخريشا | جامعة الإسراء |

# ملحق (4)

## كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الاردنية




رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم:
الرقم الآلي:
الموافق: /٣/٢٠١٢م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " محمد فالح مسلم الجبور " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على المدارس الحكومية والخاصة في الأردن .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمدراء مديرات التربية والتعليم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور " سلامة طناش " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

# ملحق (5)

## كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم



وزارة التربية والتعليم



الرقم ٢/ ١٠/ ١٢٠٩٢

التاريخ ٥ / ٥ / ١٤٢٢هـ

الموافق ١٧/ ٤/ ٢٠١٠م

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب محمد فالح مسلم الجبور بإجراء دراسة عنوانها " تطوير معايير لاختبار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراسته على المدارس الحكومية والخاصة في الأردن.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف ١٠/٣

المرفقات :٥ صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية

www.moe.gov.jo

# DEVELOPING STANDARDS TO SELECTION THE EDUCATINONAL SUPERVISORS IN THE MINISTRY OF EDUCATION IN JORDAN THROUGH THE LIGHT OF THE RECENT INTERNATIONAL STANDARDS TO CHOOSE THE EDUCATINONAL SUPERVISOR.

**By**

**Mohammad Faleh Al-Jboor**

**Supervisor**

**Dr. Salamah Tanash**

## ABSTRACT

The objective of this study was to suggest standards for Selecting the Educational Supervisors in the Ministry of Education in Jordan on the light of the contemporary International Standards, from the point of view of male and female principals of the secondary schools in Jordan. The study sample was selected simply and randomly which is consisted of (500) male and female principals. A questionnaire was constructed for the study which is consisted of (61) vertebrae in its final image. It is distributed on five domains: the basic standards domain (12) vertebrae, professional standards domain (10) vertebrae, the standards domain related to services provided to schools (10) vertebrae, evaluation standards domain (13) vertebrae and the standards domain related to curriculum (16) vertebrae. Its validity and reliability were verified.

The result of the study indicated that the suggested standards for selecting the educational supervisors in Jordan are high in all, except the standards related to the school services which are medium. The ranking of the domains as follows: professional

standards, standards related to curriculum, standards related to assessment, basic criteria, standards related to school services.

Also, the result of the study indicated that there is no statistical differences in the perceptions of school principals to the standards of selecting educational supervisors due to the variables (sex, region), (sex, qualification, region), (sex, qualification, experience), (sex, qualification, region, experience). Also, the result indicated a statistical difference to the variable scientific qualification and in favor of those who have Bachelor with diploma. And the presence of statistically significant differences due to the experience variable and for the benefit of short experienced principals from (5-less than 10).

**In light of these results, the study recommended** inviting the ministry of education to adopt the standards proposed by the principals of the secondary schools in Jordan, especially since these standards are proposed by a group which represents all regions in Jordan. Also, it recommended the training of supervisors working at the present time on the professional competencies proposed in the light of the criteria of this study. And conducting a further study to detect the proposed criteria for selecting supervisors from the point of view of primary school male and female principals in Jordan.